



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# LÄRARES RESONEMANG KRING ELEVER I LÄS- OCH SKRIVSVÅRIGHETER

En vinjettstudie

Cecilia Arvidsson  
Anna Persson

Speciallärarprogrammet.  
Inriktning språk-, läs- och  
skrivutveckling



Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Kurs: SLP610  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: VT/2017  
Handledare: Lena Fridlund  
Examinator: Monica Reichenberg  
Kod: VT17-2910-189-SLP610

---

Nyckelord: Läs-och skrivsvårigheter, dyslexi, fonologisk förmåga, inkludering, färdighetsträning, självbild, relationella perspektivet, kategoriska perspektivet.

## Abstract

- Syfte:** Uppsatsens syfte är att studera hur ett antal lärare resonerar kring elever i olika grad av läs-och skrivsvårigheter, från generella svårigheter till dyslexi. Vi vill undersöka hur de resonerar kring möjligheter och hinder som uppstår samt kopplingen mellan svårigheter och självbild. Vi vill även ta reda på hur lärarna ser på speciallärarens roll i arbetet med elever i läs-och skrivsvårigheter.
- Teori:** Studien tar sin utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet där språket och det sociala samspelet är centralt. Ur specialpedagogisk synvinkel har undersökningen utgått från det relationella- och kategoriska perspektiven. Där ser man eleven i svårigheter respektive med svårigheter.
- Metod:** Studien är kvalitativ där man tolkar och försöker förstå det någon säger och empirin har samlats in med hjälp av vinjettnetoden. I denna metod utgår forskaren från ett fiktivt fall som respondenterna tar ställning till. Vid insamlingen av materialet deltog ett trettiofem lärare på två skolor beläget i två olika kommuner. Analysen av resultatet är inspirerad av hermeneutisk ansats. Där det inte handlar om att finna en absolut sanning i svaren utan att tolka respondenternas upplevelser och uppfattningar.
- Resultat:** I studien framkommer både möjligheter och hinder på gruppnivå, där det relationella perspektivet dominerar. Övervägande delen av respondenterna menar att lärarens förhållningssätt och insats har betydelse för hur väl elever utvecklar sitt lärande och självbild. När det gäller de specialpedagogiska konsekvenserna, uttrycker de flesta lärarna att specialläraren ska ha ett kategoriskt förhållningssätt och vara individinriktad med direkt hjälp relaterad till svårigheterna. För en dominerande andel av lärarna spelar dyslexidiagnosen inte någon större roll, utan arbetet ska fortsätta som det gjort innan. Avslutningsvis är vår förhoppning att resultatet har ett heuristiskt värde för läsaren som kan omsättas i skolpraktiken.

# Förord

Nu är det dags att sätta punkt för vårt examensarbete. Vi har tillbringat många timmar framför datorn och det är med både lättnad och saknad vi lämnar det bakom oss. Att vara två personer som har skrivit tillsammans har inneburit många fördelar, då diskussion och feedback har varit levande under arbetets gång. Vi har även stött på en hel del utmaningar, vilka kunde visa sig i olika tolkningar av texter och delar av resultatet. Detta bidrog till att arbetet stannade upp en stund men det satte även igång intressanta diskussioner som påverkade det analytiska arbetet. Samarbetet mellan oss har fungerat mycket bra och vi har båda varit delaktiga i alla kapitel.

Det är många personer som har bidragit till att arbetet nu är färdigt och vi vill därför uppmärksamma några av dem. Vi vill börja med att rikta ett varmt tack till vår handledare Lena Fridlund som har gett oss stöd och konstruktiv feedback under hela processen. Tack för din tydlighet och snabba respons. Vi vill även tacka alla tillmötesgående respondenter som deltog i studien och delade med sig av sina erfarenheter. Utan er hade studien inte kunnat genomföras. Till sist vill vi rikta ett stort tack till Damir Zero, Fredrik Möller och Kristina Persson som lusläste vårt arbete i slutet och bidrog med kloka tankar. Det var mycket betydelsefullt.

Vi har lärt oss mycket under resans gång, vilket var ett av målen för oss. Det vore en ära om vår studie även kunde bidra med kunskap till er som läser uppsatsen.

Cecilia Arvidsson och Anna Persson  
Våren 2017

# Innehållsförteckning

<b>Innehållsförteckning .....</b>	<b>1</b>
<b>1 Inledning .....</b>	<b>3</b>
<b>2 Syfte och frågeställningar .....</b>	<b>4</b>
<b>3. Litteratur- och forskningsgenomgång.....</b>	<b>5</b>
3.1 Vad är ett språk och hur kommunicera med vår omvärld? .....	5
3.2 Läsutvecklingen .....	5
3.3 Skrivutvecklingen .....	7
3.4 Läs-och skrivsvårigheter .....	8
3.4.1 Dyslexi.....	10
3.5 Förebyggande arbete vid läs- och skrivsvårigheter.....	12
3.6. Kopplingen mellan svårigheter och självbild.....	14
3.7. Lärarens betydelse när det gäller att bemöta elever i läs-och skrivsvårigheter.....	15
3.8. Inkludering .....	16
3.9. Anpassningar och alternativa verktyg vid läs-och skrivsvårigheter .....	16
<b>4. Myndighetstexter.....</b>	<b>18</b>
4.1 Styrdokumentet .....	18
4.2. Speciallärare med inriktning språk-, skriv och läsutveckling .....	19
<b>5. Teoretiska utgångspunkter.....</b>	<b>20</b>
5.1 Sociokulturell teori.....	20
5.2 Specialpedagogiska perspektiv .....	21
<b>6. Metod.....</b>	<b>22</b>
6.1 Hermeneutisk forskningsansats.....	22
6.2 Vinjettmetoden .....	22
6.3 Urval.....	24
6.4 Genomförande.....	24
6.5 Bearbetning och analys .....	25
6.6 Hantverksskicklighet och trovärdighet. ....	25
6.7 Etiska överväganden .....	26
<b>7. Resultat.....</b>	<b>27</b>
7.1 Vilka möjligheter ser lärarna i bemötande och undervisning av Mia? .....	27
7.2 Hur resonerar lärarna kring hinder i undervisningen av Mia? .....	30

7.3 Speciallärares roll i arbetet.....	32
7.4 Koppling mellan svårigheter och självbild .....	33
7.5 Bemötandet från lärarna när Mia fått sin dyslexidiagnos .....	34
<b>8. Diskussion .....</b>	<b>36</b>
8.1 Resultatdiskussion.....	36
8.2 Metoddiskussion .....	40
8.3 Avslutande reflektioner och specialpedagogiska konsekvenser .....	41
8.4 Förslag på vidare forskning.....	43
<b>Referenslista.....</b>	<b>44</b>
<b>Bilaga 1 - vinjetter .....</b>	<b>48</b>
<b>Bilaga 2 - Ordförklaringar .....</b>	<b>49</b>

# 1 Inledning

I Sverige har alla barn rätt till det stöd som anses skäligt för att de ska klara av skolgången med godkända betyg (Skolverket, 2017). Denna lag omfattar naturligtvis alla elever i skolan, men berör främst elever med problematik av något slag. Det kan gälla lärandet i sig eller en funktionsnedsättning som gör det svårt för dem att passa in i skolmiljön. Ungefär var femte elev har någon typ av läs-och skrivsvårighet. Fem till åtta procent av Sveriges befolkning, har enligt dyslexiföreningen (2016) diagnosen dyslexi.

Kunskapssamhället kräver att man snabbt kan sätta sig in i arbetsuppgifter, bredda sin kompetens och delta i fortbildning. Ungdomar som har svårigheter gällande läsning och skrivning får allt större svårigheter att anpassa sig i arbetsliv och samhälle (Lundberg, 2010). Bristande läs-och skrivförmåga påverkar självförtroendet och ju äldre eleven är desto större blir insikten om att de ligger efter i skolarbetet. Följden kan bli att eleven undviker svårigheter och utmaningar då uppgivenheten tar över (Fridolfsson, 2008). Detta kan relateras till Stanovich (1986), som beskriver den så kallade Matteuseffekten. Elever som har svårigheter med läsning från början, halkar efter i läsutveckling och läsmotivation, medan de starka läsarna blir stärkta av sin kapacitet och utvecklar språk och läsförmåga i en allt snabbare takt. I litteraturen har vi studerat forskare, som till exempel Hattie (2012) och Taube (2013), som lyfter fram lärarens betydelse för att elever ska lyckas. Många menar att lärare bör ha en repertoar av metoder där man anpassar sig till olika elever och situationer. Efter flera års erfarenhet inom läraryrket är vi medvetna om att det inte finns några generella läs-och skrivinlärningsmetoder som kan tillämpas på alla elever.

Vi har mött många utmaningar under våra år som lärare. Det har varit utmaningar gällande relationer med elever och lärare. Det har även varit utmaningar gällande ny forskning inom metodik och teknisk utveckling. Tekniska och alternativa verktyg har underlättat undervisningen men även gjort vardagen mer komplicerad. Dessa alternativa verktyg som exempelvis talsyntes, inlästa läromedel och stavningsprogram har medfört att elever med särskilda behov kan få stöd i arbetet om de används på rätt sätt. Viktigt att veta är man inte bara kan ge elever alternativa hjälpmedel. De måste även följas upp och utvärderas regelbundet för att veta om de ger en positiv effekt för lärandet (Myrberg, 2003).

Denna uppsats riktar sitt intresse mot den dagliga undervisningen och hur lärare uppfattar möjligheter och svårigheter gällande elever i läs-och skrivsvårigheter. Deras resonemang kan vara en utgångspunkt för specialläraren i samarbetet med dessa elever.

## 2 Syfte och frågeställningar

Syftet med uppsatsen är att studera hur ett antal lärare resonerar kring elever i olika grad av läs-och skrivsvårigheter, från generella svårigheter till dyslexi. Vi vill undersöka hur de resonerar kring möjligheter och hinder som uppstår samt kopplingen mellan svårigheter och självbild. Vi vill även ta reda på hur lärarna ser på speciallärarens roll i arbetet med elever i läs-och skrivsvårigheter.

Mot denna syftesformulering är följande frågeställningar centrala:

1. Vilka möjligheter ser lärarna i undervisningen?
2. Vilka hinder ser lärarna i undervisningen?
3. Hur ser lärarna på speciallärarens roll i arbetet?
4. Hur ser lärarna på sambandet mellan svårigheter och självbild?
5. Blir det någon skillnad i lärarnas uppfattning om eleven får diagnosen dyslexi?

### 3. Litteratur- och forskningsgenomgång

Inledningsvis kommer litteratur- och forskningsgenomgången behandla vad ett språk är och hur människan tillägnar sig det för att kommunicera med andra. Därefter kommer ett avsnitt som behandlar hur elever lär sig läsa och skriva samt svårigheter som kan uppstå vid inläringen. Dyslexi, vilket denna uppsats delvis handlar om, får en egen rubrik. Uppsatsen tar sedan upp hur man kan förebygga läs- och skrivsvårigheter, samt lärarens betydelse för dessa elever. Identiteten och självbildens betydelse för inläringen följer sedan och därefter ett avsnitt om utmaningar som lärare möter i skolvardagen. Avslutningsvis ges en översikt över anpassningar och alternativa verktyg för elever i svårigheter. Vissa ord och begrepp förklaras i texten, medan andra går att finna i ordlistan (bilaga 2).

#### 3.1 Vad är ett språk och hur kommunicera med vår omvärld?

The American Speech- Language- Hearing Association (ASHA) definierar språk utifrån fyra synvinklar. För det första att språk utvecklas i olika sammanhang till exempel historiskt, socialt och kulturellt. För det andra att språk regleras av och beskrivs utifrån fem olika aspekter fonologi (beskriver ljuden och hur de ser ut och hur de fungerar i olika sammanhang), semantik (meningen med ord och vad ord betyder samt olika ordkombinationer), morfologi (talar om för oss hur ord bildas och böjs, samt deras grammatiska funktion), syntax (beskrivningar i form av regler, grammatiken, hur man sätter samman enskilda enheter till strukturer, satser och meningar) och pragmatik (att använda språket i sitt sammanhang, till exempel hur man inleder ett samtal, turtagning, hålla och byta samtalsämne). Den tredje är att språkinläring är beroende av biologiska, kognitiva, psykologiska och miljöfaktorer. Till sist, den fjärde infallsvinkeln, att ett effektivt användande av språket för kommunikation kräver en bred förståelse för hur människor betar sig, som icke verbalt språk, motivation och sociala konventioner (Kamhi & Catts, 2014).

Att läsa och skriva är en komplex kognitiv aktivitet och läsinläring kräver mer uppmärksamhet än att lära sig att tala (Kamhi & Catts, 2014). Författarna menar vidare att det finns skillnader i det talade och skrivna språket, vilket även Lundberg (2008) tar upp. Det går att återkomma till en text om man inte förstår eller har missuppfattat något. Det skrivna språket kan vara något som en person har filat på länge tills uttrycket är perfekt. Det talade språket är inte lika exakt formulerat, och det är dessutom situationsbundet, där miljön runt omkring spelar stor roll. Det kan vara svårt att förstå det sagda om talaren uttrycker sig ottydligt. Ljudnivå, kroppsspråk och talhastighet spelar stor roll i muntlig kommunikation.

#### 3.2 Läsutvecklingen

Myrberg (2003) redogör för en sammanfattning av forskningen kring läsning. Den har uttryckts med orden "The reading war", vilket syftar på striden kring det bästa sättet att lära sig läsa. Kamhi et.al. (2014) menar att diskussionen bottnar i synen på hur vi lär oss och kan ses utifrån tre olika processer. "Top- down", där eleven lär sig modeller och regler för att förstå. "Bottom-up", som ses som en process, där eleven delar upp informationen i bitar och ger det mening. "Interactive", där eleven använder "top-down" och "bottom-up" samtidigt, inte i någon speciell ordning. Författarna menar att ingen av de två första, "top-down" och "bottom-up", tränar alla delar och bör därför kombineras, som i "interactive". Det viktigaste är att läsinläring inte kan ske efter enkla steg för steg modeller, det är en komplex individuell process.



Fonologisk och ortografisk förmåga i kombination med förståelse ger förutsättningar för en god läsförståelse. Tjernberg (2013) och Westlund (2013) bekräftar det påståendet, att en god läsare kombinerar ortografisk ordigenkänning (top-down) med den ljudande vägen, den fonologiska (bottom-up). I svensk forskning ser man det inte heller som en motsättning utan det är bara två synsätt som med fördel kan kombineras. Myrberg (2003) menar att det viktiga är att läraren har en repertoar av metoder för att möta varje elevs individuella behov. Smith (2000) hävdar att även om forskningen har bidragit med nya metoder kring det bästa sättet att lära barn läsa, kvarstår faktum att människans hjärna är oförändrad. Det viktigaste är att läsundervisningen upplevs som meningsfull och stimulerande av eleven. Det gäller alltså för läraren att utgå från individen och undersöka vad han eller hon behöver, istället för att slaviskt följa med de senaste upptäckterna inom forskningen. Høien och Lundberg (2013) håller med och menar att läsutvecklingen inte följer ett bestämt mönster för alla människor. Att lära sig läsa är inte en naturlig färdighet hos oss människor och kan därför inte kopplas samman med andra utvecklingspsykologiska stadieteorier. Lärare i skolan måste vara medvetna om att alla elever är unika och att det finns individuella variationer. Vissa stannar kvar länge i en strategi och andra kan hoppa över en.

Läsning består av två viktiga komponenter, avkodning och förståelse (Høien & Lundberg, 2013). När vi lär oss att avkoda genomgår vi tre faser. I början befinner vi oss i den logografiska strategin. Då handlar det mer om ordets grafiska mönster än om hur man uttalar det, till exempel ser barnet ordbilder som i logotypen i McDonald's. Det handlar inte om att eleven kan bokstäverna och när eleven möter fler ord fungerar inte den strategin längre. Sedan kommer den fonologiska strategin när den alfabetiska principen måste läras in så att eleven förstår kopplingen mellan språkljud och bokstavstecken. Att lära sig att avkoda fonologiskt tar tid och kräver mycket av arbetsminnet. Om det går för långsamt kan förståelsen bli lidande. Till sist, den ortografiska strategin, som är kontextens betydelse vid ordavkodningen. Barnet har automatiserat läsningen och känner igen ord. De kan se ord ur en syntaktisk synvinkel, till exempel var ordet ska stå i texten och hur det böjs. Den pragmatiska delen i avkodningen beskriver författarna som det icke språkliga som i bilder, som är en hjälp för avkodningen men först och främst en vägledning för förståelsen.

Den andra komponenten vid läsningen är förståelsen (Høien & Lundberg, 2013). Westlund (2013) skriver att forskning kring läsförståelse inte har varit så omtvistat som forskning kring tidig läsinlärning. Grunden till läsförståelseförmåga, skriver Kamhi och Catts (2014), är att man förstår talat språk, har bakgrundskunskap kring det texten handlar om, analysförmåga och kan läsa mellan raderna. Om en elev är för upptagen med avkodningen har han/hon ingen möjlighet att fundera över innehållet. Faktorer som bidrar till att man ska få en god läsförståelse är många (Westlund, 2013). Det krävs en god ordavkodningsförmåga, vilket betyder den mekaniska läsningen av ett ord. Sambandet mellan ordavkodning och förståelse kallas "The simple view of reading"  $R \text{ (reading)} = D \text{ (decoding)} \times C \text{ (comprehension)}$ . Det behövs även ett läsflyt, vilket betyder att man läser högt med viss hastighet, felfritt och med god prosodi. Ordmedvetenhet och ordförråd är också av betydelse för att kunna förstå texter. Andra viktiga faktorer är förmågan att återberätta och sammanfatta text samt att kunna göra inferenser. Även den metakognitiva förmågan måste vara utvecklad om man ska förstå vad man läser, och i samband med det behövs kunskaper om textstrukturer. Att ha en inre motivation för läsning, samt att ha bakgrundskunskaper kring innehållet är också betydelsefulla faktorer. Att läsa tillsammans är även en framgångsfaktor för god läsförståelse. Westlund (2013) betonar även förmågan att kunna läsa kritiskt, att ifrågasätta textens innehåll med sin egen uppfattning och värdera informationens relevans. Läs- och skrivförmågan har samma kognitiva process i hjärnan. Eleverna utvecklar en god läsförståelse om det kopplas

samman med skrivande kring det de har läst. Läsinläringen är beroende av att eleven ”knäcker den alfabetiska koden”.

Forskningen har visat att läraren ska ha kunskaper om olika metoder för att kunna anpassa undervisningen efter individens behov (Myrberg, 2003). Det visar även Lundberg och Reichenbergs (2011) studie där de jämförde två metoder för att öva läsförståelse: ”Reciprok läsning” (lärande sker i dialog med andra) samt ”Inferensläsning” (eleverna tränar på att läsa mellan raderna, inferera). De kom även fram till att ingen metod är bättre än den andra. Däremot menar författarna att regelbunden träning är nyckel till framgång, där eleverna får strategier för läsförståelse och resonerar om texter tillsammans. Samtidigt bör läraren reflektera över sin roll och vilken metod som ligger närmast hans/hennes undervisningsstil. Läraren bör även utgå från elevernas behov, förutsättningar och situation.

Skolan ska inte enbart fokusera på baskunskaper som att läsa, skriva och räkna i de yngre åren. Det är även betydelsefullt att berätta och läsa om olika ämnen. Ju mer barn utsätts för olika slags texter, desto mer utvecklas läsförståelsen (Kamhi & Catts, 2014). Även Westlund (2013) för fram vikten av att undervisning bör innehålla en variation av texter med olika strukturer och uppbyggnad. Eleven bör även ha bakgrundskunskaper kring textens innehåll (Smith, 2000). Grunden till läsförståelse ligger i vår förförståelse om världen. Om det inte finns någon koppling mellan individens kunskaper om sin omvärld och texten, uppstår det inte heller någon läsförståelse. Enligt författaren så ser ofta lärare läsförståelsen som en produkt av undervisningen, när det egentligen är grunden för själva lärandet för att utveckla en större förståelse.

### 3.3 Skrivutvecklingen

Huvudprincipen för skriftspråket är att språkljud (fonem) kopplas samman med en bokstav, men det är inte så enkelt. Vid vissa fonem krävs det flera bokstäver som till exempel ng, tj, sj. Vid andra står en bokstav för flera ljud som X (ks). Ett morfem ska stavas på samma sätt oavsett sammanhang (morfemprincipen) men det stämmer inte alltid heller. Om vi utgår från fonemprincipen borde ”snabbt” stavas ”snappt”. För att skrift ska bli tydligt måste vi särskilja på ordens innehåll och utgå från släktregeln, till exempel ”tryggt” kommer från ordet ”trygg” och kan inte skrivas som det låter ”tryckt”. När vi funderar över hur vår skrift representerar språket bör vi fundera över den historiska principen. Skriftspråket utvecklas inte i samma takt som det talade språket. I Sverige har vi inte haft en stavningsreform på 100 år. Vårt skriftspråk påverkas även av andra språk. Ibland behåller vi lånordens form som i ”jeans” och ibland gör vi om det som till exempel i ordet ”blogg” som ursprungligen stavades ”blog” på engelska (Lundberg, 2008). Smith (2000) skriver att kunskapen om hur bokstäver fungerar är främst användbart när man skriver. Att skriva kräver mer av eleven och det tar tid. Det finns därför mer tid att plocka fram information i långtidsminnet. Alfabetet är ett sätt att förenkla orden så att vi kan kommunicera genom skriften. Stavningens främsta funktion är inte att representera ljud utan betydelse.

Skrivutvecklingen genomgår olika faser precis som läsutvecklingen. De sker parallellt och går in i varandra och kan alltså inte ses som separata processer (Høien & Lundberg, 2013) och (Westlund, 2013). Skrivutvecklingens faser börjar med pseudoskrivandet. Det lilla barnet ritar bokstäver mer än det skriver. Ju mer barnet blir medvetet om vad en bokstav är desto mer likt blir det ord och text. Därefter kommer det logografisk- visuella skrivandet, vilket i läsutvecklingen kallas för den logografiska strategin. Barnet har inte förstått den alfabetiska principen men kan identifiera bokstäverna. Resultatet blir här mer en teckning än skrivna

bokstäver. Det egna namnet är ett favoritord under denna fas och de kopierar ord från andra. Efter det kommer den alfabetisk-fonemiska skrivningen. Nu har barnet förstått den alfabetiska principen och befinner sig även i den fonologiska strategin i läsningen. Barnet hör språkljuden (fonemen) och ljuden skrivs ned som det låter. Ju mer tiden går, lär sig barnet skriftens regler. Ett ljud kan stavas på olika sätt och vissa bokstavskombinationer är mer vanliga. Problemet med skrift är att man inte kan koppla språkljud med alfabetisk skrift och det blir i viss mån en abstrakt tolkning av talet (Høien & Lundberg, 2013). Lundberg (2008) tar upp det i en annan bok och beskriver det genom exemplet en pall (uttalas-em pall) och en kant (uttalas-eng kant). I skrift blir det "en" eftersom det är en tydlig förklaring vad det handlar om. Detta kallas för morfemprincipen och det är vid sådana tillfällen som barn med dyslexi har svårt att få ned språkljud i skrift. Høien och Lundberg (2013) fortsätter och menar att barn som skriver under denna fas ofta utelämnar vokalerna eftersom konsonanterna är mer informationsbärande till exempel hus blir HS. Ibland innehåller bokstavens namn en annan bokstav, till exempel kål blir KL. Till sist beskrivs den ortografiska- morfemiska skrivningen, som i läsutvecklingen kallas den ortografiska strategin. Nu är skriften snabb, säker och automatiserad. Skriften visar att orden inte bara baseras på fonemdelar. Den ortografiska förmågan är välutvecklad i det mentala lexikonet och barnet har kunskaper om morfologiska strukturer. Ett barn med diagnosen dyslexi når sällan eller aldrig upp i detta stadium.

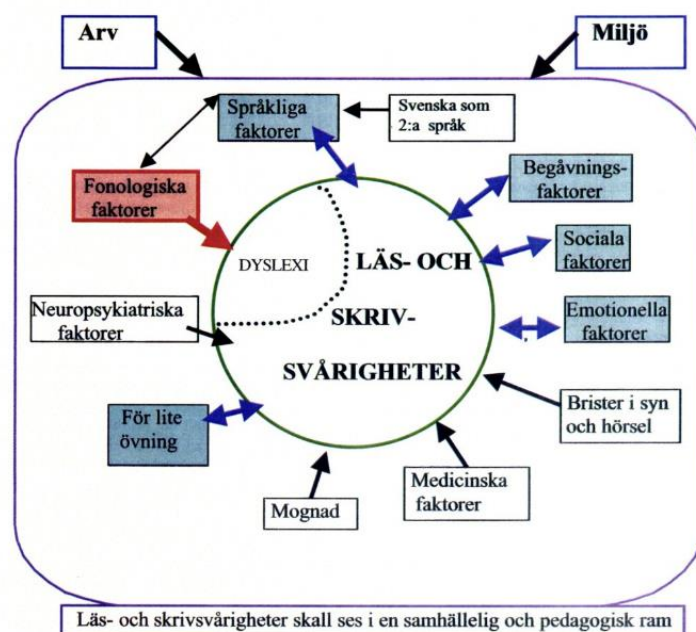
Människan behöver behärska skrivförmågans fem dimensioner för att kunna uttrycka sig i skrift. Den första handlar om stavning, att kunna forma bokstäverna och få dem i rätt ordning. Den andra handlar om meningsbyggnad och textformer, vilken innebär att behärska styckeindelning, meningsbyggnad, satser och texter. Den tredje dimensionen gäller funktionell skrivning, som handlar om innehållet och att skriva med syftet att kommunicera med andra. Den fjärde, som hör ihop med den tredje, handlar om skapande skrivning, när vi skriver berättelser med händelser och känslor. Den sista dimensionen rör intresse och motivation (Lundberg, 2008).

Skolans utmaning är att väcka elevernas lust att skriva, eftersom det kräver mycket övning för att kunna behärska det och har formulerat några allmänna principer då det gäller skrivundervisning. Elever måste ges tillfälle att skriva ofta, i alla ämnen och gärna med datorn som redskap. Förberedelser inför skrivandet är viktigt, där man diskuterar syfte och letar idéer med till exempel tankekartor. Undervisningen bör vara stödjande och tillåtande. Skrivande är ett hantverk som tar tid att lära sig och eleverna behöver därför få individuell och strukturerad undervisning. Texter är inte bara en återgivning av kunskap, utan det ska även innehålla reflektion, analys och samband. Författaren skriver till sist att det viktigaste inte är att stavning och grammatik är korrekt, utan man bör mer fokusera på om eleven kan förmedla något och att budskapet går fram till läsaren (Lundberg, 2008).

### 3.4 Läs-och skrivsvårigheter

Enligt den specialpedagogiska skolmyndigheten hemsida ([www.spsm.se](http://www.spsm.se)) innebär läs-och skrivsvårigheter att personen har begränsningar när det gäller att läsa och skriva. En gemensam faktor är att det är problematiskt att tillgodogöra sig en skriven text. Dyslexi är bara en del, där generella läs-och skrivsvårigheter är mer vanliga, se figur 1. Høien och Lundberg (2013) beskriver att generella läs-och skrivsvårigheter visar sig i form av att eleven behöver extra tid på sig när den ska läsa och skriva. Det visar sig även om eleven har svårt med stavning och högläsning. Myrberg (2003) menar att läsproblem och skrivproblem hänger ihop. Om du kan uttrycka dig i skrift, har du med största sannolikhet en god läsförmåga.

Ofta är det en kombination av individuella svårigheter och miljöfaktorer som skapar svårigheterna menar Heimdahl Mattsson et. al. (2010). Jacobsson (2006) bekräftar och utvecklar det i figur 1:



Figur 1. Faktorer som beskriver Läs- och skrivsvårigheter och Dyslexi (Jacobsson, 2006, s. 2)

Den yttersta ramen visar de samhälleliga och pedagogiska faktorerna som kan bidra till att man hamnar i svårigheter. Författaren skriver att förr i tiden fanns det inte samma krav på läskunnighet som idag och därför fanns det inte många människor med läs- och skrivsvårigheter. Pedagogiskt kan detta ställa till problem för elever som inte får den undervisning de behöver. Man kan ha dyslexi i slkten eller ha det problematiskt hemma med till exempel psykisk ohälsa. Även Myrberg (2003) lyfter fram miljön som en riskfaktor för läs- och skrivsvårigheter.

Vidare till boxarna innanför ramen, figur 1, som är faktorer som kan bidra till att eleven har svårt med läsning och skrivning är (Jacobsson, 2006). Språkliga faktorer: Skriftspråket grundläggs i talspråket. Om ett barn har en försenad språkutveckling påverkar det skriftspråksinläringen, speciellt när det gäller ordförråd, syntax och grövre uttalssvårigheter. Svenska som andraspråk: Ett barn med invandrarbakgrund kan lära sig avkoda ord men däremot kan de få problem med förståelsen. De kan ha brister i ordförråd men även ha bristande kunskap om vår kultur. Begåvningsfaktorer: Det handlar om barn som har nedsatt intellektuell förmåga och/eller utvecklingsförsening. Det är inte bara i särskolan som man stöter på den här sårbarheten, utan även i grundskolan. Barn med hög begåvning kan däremot hitta alternativa inlärningsstrategier och kringgå sina svårigheter som är vanliga vid till exempel dyslexi. Sociala faktorer: I skolan är det viktigt att det psykosociala miljön fungerar, och där har läraren ett stort ansvar enligt författaren. Det är viktigt att eleven får ett bemötande som tar hänsyn till svårigheterna. I en miljö där man inte blir sedd blir förutsättningarna för lärande mindre. Att bli utsatt för mobbning är en faktor som kan påverka och elever halkar efter vilket kan resultera i inlärnings svårigheter. Socioekonomiska faktorer: Psykisk ohälsa och språkligt torftiga hemmiljöer kan vara faktorer som kan påverka ett barns läs- och skrivförmåga. Emotionella faktorer: Den sociala miljön och emotionella

faktorer har många beröringspunkter. En elev med en negativ självbild kommer att få det svårare att lära sig läsa och skriva. Enligt Jacobsson (2006) ger en positiv självbild mer framgång i den första läsinläringen än hög begåvning. Syn-och hörselnedsättning - elev med detta hinder kan lära sig läsa och skriva med hjälpmedel. Medicinska faktorer: Elever med kroniska sjukdomar och/eller hög skolfrånvaro kan få problem med läsinläringen. De kan även behöva ta starka mediciner som begränsar deras arbetskapacitet i skolan. Mognad: Är man omogen och halkar efter redan de första åren är det lätt att man inte får den grund man behöver. De första åren har stor betydelse för hur man utvecklar läs-och skrivförmågan, menar både (Myrberg, 2003) och författaren till figur 1. Därför är det viktigt med språkmedvetenhet redan i förskolan. Elever som inte övar på att läsa och att skriva blir inte heller bra på det menar författaren. Vissa barn ser inte meningen med det och kanske inte lär sig att läsa och skriva först vid vuxen ålder. För lite övning: Vissa elever kan ha hög frånvaro på grund av dåligt bemötande, skolk, sjukdom och mobbning och därför inte tränat och fått den undervisning de behövt. Neuropsykiatriska faktorer: Att ha neuropsykiatriska svårigheter påverkar inläringen. Om man inte kan koncentrera sig på uppgiften får eleven svårare att lära sig. Fonologiska faktorer: Fonologisk medvetenhet är central då man lär sig läsa och skriva och det är där elever med dyslexi får problem. Høien et. al. (2013) beskriver att elever med dyslexi har svårt med de fonologiska, ortografiska och de avkodade delarna.

I figur 1 är det inte bara pilar mot läs-och skrivsvårigheter utan också mot ”boxarna”. Med det menar författaren att läs-och skrivsvårigheter ger konsekvenser som är värda att fundera över. Om en elev inte är mogen för att lära sig läsa ger det kanske många misslyckanden och därmed får eleven låg självkänsla. När man undviker det som är svårt är det lätt att hamna i en ond cirkel och eleven läser allt mer sällan och på sikt ger det ett begränsat ordförråd. Språket blir då torftigare och man upplevs som mindre vetande. Ett barn på 6 år kan på ett ungefär 5000 ord medan en 16-åring känner till 50 000 ord. 80 % av ordförrådet lär man sig genom läsning och det är därför viktigt att eleverna får det stöd de behöver för att läsa mer.

### 3.4.1 Dyslexi

Det råder idag oenighet bland forskare om hur man ska förklara dyslexi. Vissa anser att det är en språkbiologisk funktionsnedsättning, andra menar att det är en egenskap som är medfödd (Skolverket, 2016).

Fenomenet dyslexi beskrevs redan för över 100 år sedan. Teorier om dyslexins orsaker har varierat kraftigt. I början av 1900-talet lanserade flera ögonläkare teorin att dyslexi berodde på problem med synen. Beteckningen ”ordblindhet” levde sedan länge kvar i forskningen. Upplevelser av ”hoppande bokstäver” ledde forskningen att söka i orsaken bristande ögonkoordination eller brister i samspel mellan ögonfixeringar och sackade (de rörelser man gör när man flyttar blicken mellan fixeringspunkter i texten). Från 1920-talet och cirka femtio år framåt skedde inga avgörande framsteg i dyslexiforskningen. En rad teorier framfördes, bland annat känslomässiga störningar i barns uppväxt medan andra framförde felfunktioner i hjärnan som orsaker (Myrberg, 2007). På 1930-och 1940-talet trodde man att läs-och skrivsvårigheter/dyslexi berodde på basala visuella problem och att ett uttryck för det kunde vara omkastningar mellan b/p eller såg/gås. Ett annat faktum var det att en del barn skrev bokstäver upp och ner eller spegelvänt. Mot slutet av 1970-talet hade denna teori spelat ut sin roll. Nu hade man på ett övertygande sätt visat att den sammanblandning som man ofta kan observera för vissa bokstäver hos elever med dyslexi inte berodde på visuella likheter utan på auditiva likheter mellan bokstäver och ord. Forskningen blev nu mer inriktad mot att orsaken

till svårigheterna var av språklig natur. Från 1980-talet och fram till idag är det den fonologiska teorin som dominerar (Samuelsson, 2006).

Man kan med ganska stor säkerhet anta att en elev har dyslexi om han/hon under lång tid har deltagit i intensiv läsundervisning men ändå visar svårigheter att avkoda. Ofta beror svårigheter på brister i det fonologiska systemet. Det är inte förståelsen, utan själva avkodningen som främst vållar problem. Dock kan svårigheter med förståelsen bli ett sekundärt problem. Trots att det är komplicerat att diagnostisera dyslexi anser många personer att det är angeläget att göra en utredning för att få en förklaring till sina svårigheter. Cirka fem procent av Sveriges befolkning har dyslexi. Ett tidigt tecken är att man har svårigheter att känna igen ord utan onormal betänketid, brist på läsflyt, förväxling av ord som är snarlika samt att man hoppar över rader eller återgår till samma rad som den nyss lästa. Även om orsakerna inte är helt klarlagda, har man idag enats kring en fonologisk förklaringsmodell som handlar om hur hjärnan uppfattar och behandlar språket (Fridolfsson, 2008). Enligt Skolverket (2016) delas problematiken in i tre grupper:

- Bristande fonologisk medvetenhet (Man har svårt att exempelvis skilja mellan ljud och uppfatta rim).
- Bristande fonologiskt arbetsminne (Man minns inte det man nyss har läst).
- Bristande fonologisk ordmobilisering (Det tar lång tid att hitta ett ord i sitt ordförråd).

Det vanligaste problemet bland personer med dyslexi är den bristande fonologiska medvetenheten. En person kan lida av ett, två eller alla tre problemen. Tyvärr kan man lätt vänja sig vid att inte förstå, och därmed utvecklas till en passiv läsare som glider över texten utan att förstå den. På sikt riskerar detta att man får ett begränsat ordförråd vilket kan påverka självbilden (Skolverket, 2016). Det finns enligt Høien och Lundberg (2013) ytterligare symptom att vara uppmärksam på när man ska identifiera elever med dyslexi. De menar att det finns tydliga skillnader mellan färdigheter i läs- och hörförståelse. Ett test i hörförståelse visar ofta bättre resultat än ett test i läsförståelse. De menar vidare att dyslexi ofta är ärftligt. Om en förälder har dyslexi är risken 30-50% att även barnet ärver svårigheterna. Enligt Myrberg (2007) finns det en tydlig genetisk inverkan på utvecklingen av fonologisk medvetenhet. Dock vet man inte alltid om det rör sig om ett socialt eller genetiskt arv. Läsning är ju en kulturell verksamhet som kräver vanor och stimulans för att utvecklas. I familjer där vuxna inte värderar läsning kan man inte räkna med att nästa generation ska uppnå god läsfärdighet.

Carlsson (2011) poängterar att läs- och skrivsvårigheter ska ses som ett handikapp och inte som en sjukdom. Om en elev visar svårigheter med läsning och skrivning kan det vara "toppen på ett isberg" som kräver ytterligare kartläggning. Smith (2000) däremot, ifrågasätter diagnosen dyslexi. Han menar att det inte handlar om medicinska anledningar som till exempel i en hjärnskada. Forskare har inte hittat bevis för dyslexi i hjärnan och det finns ingen del av hjärnan som behandlar just läsningen, menar han. Det är inte viktigt att diagnostisera, utan att se till att elever som inte lärt sig läsa får undervisning som är meningsfull, att de får tid och bemöts av tålamod och förståelse. Det finns en risk att se dyslexi som en skada och därför behandla eleven som ett onormalt barn. Zetterqvist Nelson (1999) skriver i sin artikel att under hösten 1996 bedrev Svenska dyslexistiftelsen, Skolverket, studieförbund, biblioteket och Förbundet Mot Läs och Skrivsvårigheter, FMLS, en landsomfattande kampanj kring dyslexi i media. Syftet var att sprida kunskap och förståelse att dyslexi är en funktionsnedsättning. Svenska dyslexiföreningen har varit kritiska till skolans strävan att normalisera alla barn och att de inte uppmärksammade barn med dyslexi. Kampanjen fick stort genomslag och resulterade i att politiker agerade. Författaren skriver att

när en diagnos har medicinska förklaringar får den större genomslagskraft i samhället och finns det dessutom starka intresseföreningar bakom får de också stor makt. Författaren refererar till Börjessons (1997) antagande att skolans nedskärningar med större klasser och färre personal bidrar till att lärare och skolledare letar efter förklaringar till elevers problem i diagnoser. När ett land befinner sig i en lågkonjunktur ökar också medicinska diagnostiseringar. Författaren frågar sig om diagnoser är ett försök från samhället att styra medborgarna att skapa mer effektivitet och dela upp människor i kategorier? I skolans värld kanske det blir ett verktyg men ute i arbetslivet kan det bli en belastning.

### 3.5 Förebyggande arbete vid läs- och skrivsvårigheter

En framgångsfaktor när det gäller att förebygga elevers läs-och skrivsvårigheter är lärarens kompetens och skicklighet och detta bekräftar flera forskare och författare som Myrberg (2003), Smith (2000), Hattie (2012), Tjernberg (2014) och Heimdahl Mattson et al. (2010). Tjernbergs (2014) forskning visar att om att det ska bli ett lyckat resultat ska undervisningen präglas av språkutveckling i alla ämnen och aktiviteter. Eleverna ska förstå lärprocessen och vara delaktiga under lektionstid. Läraren ska inte slaviskt följa ett material utan variera metoder och material efter gruppens behov. Författaren lyfter särskilt fram att läraren bör ha en teoretisk koppling till praktiken där man ser individens behov och vilka pedagogiska möjligheter som finns i undervisningen. Viktigt för resultatet är också att läraren kan skapa ett tryggt och tillåtande klimat i klassrummet för att utveckla lärandet och acceptera varandras olikheter.

I en studie undersöktes elever i grundskolan med svårigheter i att läsa och tolka texter, samt elevernas och vårdnadshavarnas uppfattningar kring undervisningen. Undersökningen testade vid tre tillfällen elever i ord-och meningskedjor och samtidigt gjordes djupintervjuer med några av de inblandade. Under tiden pågick specialundervisning i små grupper med eleverna ute på skolorna. Resultatet av studien visade att de flesta eleverna blev bättre på att läsa, med några undantag. De som inte utvecklades hade inte fått den stöttning de behövde från skolan samt att även den låga självkänslan påverkade elevens utveckling. För att få rätt hjälp på skolorna visade det sig att eleverna behövde en diagnos, som dyslexi. Det uppfattades av föräldrarna och eleverna som problematiskt, eftersom de kände sig annorlunda och exkluderade. Studien kom även fram till att framgångsfaktorer var förstående och kompetenta lärare, samt stimulerande undervisning (Heimdahl Mattsson & Fischbein & Roll-Pettersson, 2010).

Fixering vid särskilda arbetssätt och material utan insikt om elevens utvecklingsnivå och behov visar sig mindre framgångsrika. Bemötandet ska vara individuellt och läraren måste ges förutsättningar för kontinuerlig utbildning (Myrberg, 2003). Barnet har en stor inneboende drivkraft att lära sig och där är läsning och skrivning inget undantag. Det vi ser måste kopplas samman med det vi vet. Finns det ingen koppling mellan det visuella och hjärnan sker ingen inläring. Att följa en metod eller "ett program" är inte att föredra utan istället ska man stimulera meningsfull läsning som ligger nära elevens intressen och kunskaper om omvärlden (Smith, 2000).

Heimdahl Mattsson et.al. (2010) studie visade att tidiga insatser gav positiva resultat och med fördel bör arbetet startas upp redan i förskolan. Det handlar om insatser som stimulerar elevernas utveckling och inte sänker deras självförtroende. Även Häggström (2003) poängterar vikten av tidig stimulans för att utveckla fonologisk förmåga. För yngre barn kan

detta innebära språklekar kombinerat med aktiviteter som visar hur skriftspråket funktionellt kan användas. Häggström menar att fonologisk medvetenhet tillsammans med bokstavskännedom är två faktorer som kan förutsäga hur ett barns skriftspråkliga förmåga kommer att utvecklas. Språklekarna utvecklar förståelse av språkets formsida och att det finns ett samband mellan språkljud (fonem) och bokstäver (grafem). Lundberg (2010) pekar på Bornholmsstudien, som tydligt visar att det går att utveckla fonologisk medvetenhet hos barn före skolstarten. Bornholmsmodellen omfattar följande moment: lyssna på olika ljud, ord och meningar, första och sista ljudet i orden, fonemens och bokstävernas värld. Särskilt gynnsamma är lekarna för barn som bedöms ligga i riskzonen för att utveckla läs-och skrivsvårigheter.

Myrberg (2003) och Smith (2000) menar att om alla barn ska utveckla sin läs-och skrivförmåga krävs tillräckligt med tid och lärarstöd. Myrberg menar att det kan innebära tid för klassläraren att individuellt stödja elever under höstterminen i årskurs ett, vilket Smith ifrågasätter. De är däremot överens om att undervisningen ska möta eleven där den är och innehålla skrivövningar, högläsning och samtal om texter.

I den svenska skolan har man haft inställningen att problemen kommer lösas över tid med växande mognad. Det har enligt Myrberg (2003) och Heimdal Mattsson et. al. (2010) varit mindre lyckosamt, då det ibland har resulterat i att elever har fått läs-och skrivsvårigheter. Fridolfsson (2008) poängterar att läsinläringen de första åren ska vara strukturerad. Dock kan det vara svårt att avgöra vilken metod man föredrar. Hon menar att elever behöver undervisning i att avkoda ord. Läsinläringen tar mycket längre tid om man överlåter åt eleverna själva att upptäcka kopplingen mellan bokstav och ljud. Målet är att automatisera ordavkodningen för att energi ska frigöras till förståelsen. Vidare är det viktigt att veta vilken metod som bäst gynnar enskilda elever. Elever som riskerar att få läs-och skrivsvårigheter måste få ägna betydligt mer tid till träning än vad deras kamrater behöver göra. Myrberg (2001) menar i sin forskningsöversikt att vi inte längre utbildar "läsinläringsspecialister" i Sverige. Många av dessa lärare har gått i pension eller går snart i pension och deras kunskaper måste vidareföras till kommande lärargenerationer. Taube (2013) skriver att den första läsinläringen är av kritisk betydelse för hur elevernas självbild i förhållande till inläring kommer gestaltas senare. Läs-och skrivsvårigheter visar sig ofta under det första eller andra skolåret. Svårigheterna har tyvärr en tendens att följa med upp i åldrarna.

Smith (2000) är kritisk till det metalingvistiska förhållningssättet, vilket innebär en medveten och språklig förmåga att resonera och leka med språket. Han skriver att undervisningen istället ska göra det lätt för eleven att lära genom att göra den meningsfull och användbar. En lärare kan inte lära ett barn att läsa, däremot skapa förutsättningar för lärande. Det kan vara förvirrande för vissa elever om en lärare pratar om ljud och bokstav, vilket talar emot Bornholmsmetoden (Lundberg, 2010). När skolan identifierar läs- och skrivproblem så tidigt som möjligt kan det vara förödande för vissa barn. Författaren menar att testning och intensivläsning skapar stress och ångest hos både elever och lärare. I en rapport om en elev och hennes resa till att lära sig läsa och skriva, bekräftas Smiths tankar att tidiga insatser och testningar kan skapa svårigheter för elever som inte lärde sig läsa och skriva. I rapporten kan vi läsa om skolans strävan att hitta det som felade hos flickan och enskild specialundervisning och som inte gav något resultat. När eleven däremot fick möta vardagsnära texter i sitt sammanhang och samtala om texter med människor hon litade på, så kom lusten och hon lärde sig själv till slut. De tidiga insatserna var anledningen till att flickan fick läs-och skrivsvårigheter men också skolans oförmåga att anpassa undervisningen till eleven (Ewald, 1993).



Wolff (2011) genomförde en studie med 113 elever i årskurs tre med läs-och skrivsvårigheter. Hälften av eleverna deltog i så kallad RAFT-träning (Reading And Fluency Training). Hälften fick det stöd som deras skolor normalt erbjöd. RAFT – träningen leddes av en specialutbildad pedagog som hade individuell undervisning med varje barn 45 minuter om dagen i tolv veckor. Träningen handlade om att koppla ihop bokstäver och ljud för att underlätta ordavkodning. Läsflytet tränades genom att eleverna fick läsa samma text vid sex olika tillfällen under en vecka. Varje genomläsning dokumenterades med hjälp av ett diagram där man såg framsteg. Resultatet av studien visade att intensivträningen gav avsevärt bättre resultat än den traditionella stödundervisningen. Förbättringen gällde stavning, läsförståelse och läshastighet. Myrberg (2003) skriver att tidiga insatser är viktigt men att man inte ska släppa eleverna när läsningen är flytande och de kan få ned sina tankar i skrift. Det är en pågående process när man som elev möter svårare texter, olika genre och ska bearbeta nya ord och lärarens handledning och stöd är av stor betydelse för att eleverna ska lyckas. Vetenskapsrådet (2007) beskriver olika aspekter på forskning i sin kunskapsöversikt gällande dyslexi. Tidiga insatser är centrala även i denna skrift men ett par kapitel behandlar forskares tankar kring äldre elever. Till exempel hävdar författaren att god pedagogik ska innehålla uppföljning och utvärdering. Äldre elever är i behov av återkoppling till uppnådda resultat för att stimulera fortsatt träning. Även samarbete mellan klasslärare och speciallärare/ specialpedagoger samt klasstorlek är avgörande.

Smith (2000) menar att specifik träning av elever som anses ha problem med exempelvis omkastning av bokstäver och att urskilja fonem inte ger så mycket. Författaren förordar istället meningsfull och glädjefull läsning som stimulerar eleven att läsa mer.

### 3.6. Kopplingen mellan svårigheter och självbild

Foughantine (2012) studerade i sin doktorsavhandling hur personer med dyslexi hanterar sina svårigheter under och efter skoltiden. Hon påpekar att forskning om läs-och skrivsvårigheter nästan uteslutande handlar om små barn och att det finns förhållandevis lite forskning kring vuxna. Elever i läs-och skrivsvårigheter riskerar oavsett orsak, att få betydande problem i så gott som alla ämnen. De behöver få kunskap om sina egna svårigheter för att kunna utveckla strategier i förebyggande syfte. Skolarbetet kan vara ett hot mot självkänslan och dessa elever är extra sårbara. De flesta barn ser fram emot att lära sig läsa och får inga svårigheter. Elever med dyslexi har ofta en annan bild, vilket kan leda till uppgivenhet och frustration. Stanovich (1986) myntade begreppet Matteuseffekten som härleds från Matteusevangeliet: ”Var och en som har, han skall få, och det i överflöd, men den som inte har, från honom skall tas också det han har” (Nya Testamentet, 2000). Detta innebär att elever med svårigheter i läsning tenderar att undvika svårigheterna. De läser mindre och väljer lättare texter. Följden blir att de halkar efter i läsutveckling, läsmotivation, utveckling av ordförråd samt i läsförståelse. De starka läsarna blir samtidigt stärkta av sin kapacitet och utvecklar språk och läsförmåga i en allt snabbare takt. Taube (2011) förklarar begreppet som en ond cirkel som startar med att barn som tidigt stöter på svårigheter med läsning läser mindre och får färre positiva upplevelser och tappar motivation. Deras ordförråd och flyt ökar inte i samma takt som klasskamraternas. Elever som lyckas väl med sin läsinlärning läser mer, de får ett större ordförråd och en bättre läsförståelse. Detta medför att läslusten ökar och avkodningsförmågan utvecklas mer. Att avslöja sina brister kan för en elev med dyslexi resultera i ångest och panikkänslor. När pressen blir för stor hämmas kunskapsinhämtningen och eleven kanske ger upp (Carlsson, 2011). Författaren tar upp de socioemotionella konsekvenserna av dyslexin. De kan delas upp

i tre huvudgrupper: ”the strugglers” - de kämpade och gav inte upp. ”The resigned” - de hade gett upp och saknade framtidsstro. De kände sig annorlunda och hade svårt att acceptera diagnosen. ”The relaxed” - de var inte lika uppgivna, utan hade en mer avslappnad inställning till diagnosen och framtiden. En vanlig reaktion hos en elev med dyslexi är att han eller hon kompenserar med att bli bra på något annat till exempel en sportgren. Det är viktigt att hitta något sammanhang där man skapar mening. Det finns även en risk att individen hittar destruktiva lösningar.

### 3.7. Lärarens betydelse när det gäller att bemöta elever i läs-och skrivsvårigheter

Taube (2011) diskuterar den ”Pedagogiska utmaningen”. Även om det är viktigt att skapa klassrum som medverkar till att alla elever får stärkt tilltro till sin förmåga, är det de elever som har en negativ självbild som utgör utmaningen. Forskningen har inte givit något entydigt svar på hur man bäst ska hjälpa dessa elever. Ska man starta med den negativa självbilden eller den svaga läsningen? I de fall då eleven har en mycket låg självvärdering kan det kanske vara meningslöst med färdighetsträning i läsning. Då kan individuella stödjande samtal innebära en möjlighet att bearbeta problem. Taube menar att pedagogens uppgift är att lära eleven att den kan lyckas och poängterar vikten av att skapa en positiv, varm och stödjande klassrumsatmosfär. Det är lärarens uppgift att vägleda alla elever i klassrummet så att de lär sig acceptera andras svagheter. Carlsson (2011) skriver att behovet av meningsfullhet är viktigt för elever med dyslexi. Eleven måste känna att undervisningen är begriplig och att det finns möjligheter att utvecklas. Kunskaper fastnar inte heller om den inte formulerats språkligt och kopplats samman med förståelsen. Att ha ett utvecklat språk som formulerar tankar skapar kunskaper och förståelse, som leder till ytterligare utveckling. Att läraren finns med och stöttar i processen är av stor vikt, där man visar intresse och förståelse för svårigheterna. Även Hattie (2012) skriver om läraren som en framgångsfaktor då det gäller att få elever att lyckas. Att elever har brister och svårigheter är inte främst ett hinder utan en utgångspunkt. Lärarens uppgift är att inspirera, lägga sig på rätt svårighetsgrad och välja rätt innehåll på undervisningen. I processen är det även viktigt att tro på elevernas förmåga, återkoppla och att göra lärandet synligt för eleven. Kunskap uppstår i samspel med andra, vilket är grunden för lärande. Det menar Dysthe (2003) som har sin teoretiska bakgrund i Dewey, Mead och Vygotskij som betonar den sociala gemenskapen som en förutsättning för lärande. De lyfter fram samspelet på lite olika sätt men grundläggande är att språket har stor betydelse. Vi lär oss genom att läsa, skriva och samtala med varandra. Lärarens uppgift är att handleda framåt och hitta vägar för lärandet. Om en elev hamnar i svårigheter, ska vi därför studera kontexten den befinner sig i. Vad är det i samspelet som inte fungerar? Vi ska inte se svårigheten som något en individ besitter.

Lärare lider inte brist på råd hur man ska undervisa, världen är full av experter. Däremot kan forskningen komma fram till metoder, läsmaterial och förhållningssätt, som kan passa vissa barn vid vissa tillfällen. Det är alltid läraren som måste ta beslut i klassrummet och då ofta i ett rum med 30 elever. Svårigheten är att som lärare veta vad som fungerar bäst i rätt situation (Smith, 2000). Carlsson (2005) beskriver lärarnas situation med ett pressat schema i skolan, samtidigt som de ska anpassa sig till samhällets krav. I mötet med elever som har läs- och skrivsvårigheter uppstår problem eftersom de inte passar in i normen. Forskarna inom området lyfter fram ett kommunikativt arbetssätt där man tar små steg framåt i en process. Ett samarbete mellan lärarna och forskarna anses dessutom viktigt, där läraren får ta del av nya

upptäckter och undervisningsmaterial. Forskarna i sin tur förenar den beprövade erfarenheten i praktiken med teoretiska tankebanor för att utveckla undervisningen.

Skolverket (2011) visar i sin kvalitetsgranskning av läs-och skrivsvårigheter/dyslexi i grundskolan att många lärare anser sig ha kompetens att urskilja elever som är i behov av särskilt stöd. Dock saknar de kunskap om hur de ska undervisa dem. Rektorer behöver se till att lärare i alla årskurser får den kompetensutveckling de behöver inom området. De bör även se till att lärare i olika ämnen och årskurser samverkar. Det behövs även system som gör att framgångsrika lärares kunskap tas tillvara och bidrar till att utveckla verksamheten.

### 3.8. Inkludering

Sverige undertecknade år 2006 Salamancadeklarationen. Här står att läsa att vi ska ha en ”skola för alla”. Det innebär att alla barn ska ges möjlighet att inkluderas i en vanlig skolklass. Den grundläggande principen är att alla ska undervisas tillsammans när det är möjligt. Skolan måste se sina elevers behov och kunna ge dem det stöd som de behöver i olika situationer. Inom den integrerade skolan ska elever i behov av särskilt stöd få allt det extra stöd som de kan behöva för att få sin skolgång. Att inkludera elever i behov av extra stöd är ett bra sätt att skapa solidaritet mellan elever i skolan (Svenska Unescorådet, 2006).

Persson (1998) skriver om skolan förr i tiden, där elever med svårigheter sattes i särskilda grupper utanför ordinarie undervisning. Idag strävar man efter att alla elever ska vara med i klassen men att undervisningen ska anpassas till varje elevs behov. Detta förhållningssätt är inte självklart för alla och att det kommer ta tid att tillgodose alla elevers behov inom ramen för den ordinarie undervisningen. Specialpedagogisk hjälp behövs men inte som specialist utan mer som generalist, med allsidiga kunskaper och kunnande.

En studie gjord av Heimdahl Mattsson et al. (2010) visade att eleverna uppfattade specialundervisning som problematisk, eftersom de kände sig exkluderade. Det var samtidigt viktigt med kunniga lärare som var insatta i läs-och skrivsvårigheter och kunde organisera undervisningen efter elevernas behov. Vårdnadshavarna hade även en viktig roll i elevernas studier med stöttning och engagemang. Vårdnadshavarnas erfarenheter kring de små grupperna utanför klassrummet, var liksom för eleverna, problematiska. Det ledde i många fall till att eleverna fick sämre självförtroende och kände sig dumma. Ett annat resultat av studien visar att hemmen fick ta stort ansvar för att undervisningen skulle fungera i skolan.

### 3.9. Anpassningar och alternativa verktyg vid läs-och skrivsvårigheter

I skollagen (SFS nr: 2010:800) finns det flera avsnitt som rör elever med funktionsnedsättningar. När det gäller anpassningar och alternativa verktyg står det att skolan ska möta alla elever och motverka funktionsnedsättningens konsekvenser. Carlsson (2011) har i sin avhandling studerat elevernas upplevelser av sina läs-och skrivsvårigheter. Hon menar att forskningen inom specialpedagogiken idag fokuserar mer på omgivningens bemötande och anpassningar och inte på individens svårigheter. Hon lyfter fram underlättande hjälpmedel, men framför allt är omgivningens förståelse viktig.

Människor med dyslexi behöver speciell hänsyn för att få samma förutsättningar som andra. Framgångsrika strategier i skolan är att eleven blir medveten om sin lärstil och att eleven hittar metakognitiva strategier i lärprocessen med hjälp av läraren. Andra strategier är att få instruktioner och material innan lektionen, bilder för att stärka och komplettera information, välstrukturerad undervisning och ta upp en sak i taget. Läraren bör stämma av under processen och visar på sammanhanget så att undervisningen känns meningsfull och ligger nära elevens verklighet. Om läraren är för abstrakt i språket kan det ställa till det för elever med dyslexi. Alla inblandade i skolans verksamhet bör ha tålamod och inte ge upp. Vägen till kunskap kan ibland vara lång. Lärare ska leda eleven i motgång och framgång och handleda och förklara vad som händer i kunskapsprocessen. Särskilt viktigt är att uppmärksamma om eleven har brister i grundläggande kunskaper. Ibland behövs en lugn plats för att kunna koncentrera sig bättre eftersom mycket av koncentrationen krävs för att läsa och skriva. Till sist kan specialpedagogiskt stöd hjälpa kontakten mellan elev och lärare (Carlsson, 2005). Skolinspektionen (2011) skriver i sin kvalitetsgranskning kring alla barns och elevers lika rätt till en god utbildning i en trygg miljö, att alternativa verktyg, även kallat kompensatoriska hjälpmedel, kan vara olika former av skriv- och läshjälpmedel. Det kan handla om inlästa läromedel, elektroniska böcker, skanner och talsyntes. Idag kan alla elever använda stavnings- och översättningsprogram. Nästa alla elever har smarta telefoner med appar för översättning och inspelningar. Om man har dyslexi har man svårt med avkodningen och då går all tankekraft till att mekaniskt läsa och förståelsen blir lidande. Enligt Hildén (2013) kan elever med avkodningssvårigheter få hjälp av alternativa verktyg, och hänvisar till skollagen där det står att "man i utbildningen ska ta hänsyn till barns och elevers olika behov" (Skollag SFS nr: 2010:800, s. 12).

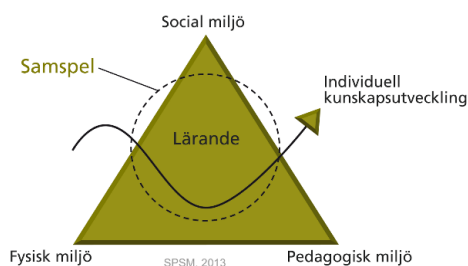
I skolinspektionens kvalitetsgranskning (2011) kom det fram att vid kartläggningar och utredningar så bör skolor i högre grad utreda förhållanden på såväl individ-, grupp- som organisationsnivå. Skolinspektionen menar också att det måste bli ett bättre samarbete efter utredningen för att hitta gemensamma lösningar för elever i läs- och skrivsvårigheter. Studien visar att det finns många goda exempel på lärare som arbetar med anpassningar men det förekommer inte i alla ämnen och årskurser. Elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi får därför inte den hjälp de behöver för att läsa, skriva och samtala om olika typer av texter. Alternativa verktyg förekommer inte i den utsträckning som behövs för att möta varje elevs behov. Hälften av skolorna anpassar undervisning genom insatser utanför den ordinarie klassens ram vid ett eller flera tillfällen i veckan och då oftast genom stöd i ett fåtal ämnen. Skolinspektionen menar att anpassning av undervisningen vid läs- och skrivsvårigheter/dyslexi ska ingå som en del i den dagliga ämnesundervisningen och att anpassningen ska i första hand ske inom den ordinarie klassens ram. Det är även viktigt att lyfta fram goda lärares kompetenser och att det bör bidra till en utveckling på skolorna. Skolinspektionens studie visar att det behövs kompetensutveckling för lärare att möta varje elevs behov och särskilt elever i läs- och skrivsvårigheter. Skolinspektionen skriver att anpassningar och möjligheter att använda alternativa verktyg ska göras tillsammans med eleverna. Skolorna måste utgå från individen och bara för att man har diagnosen dyslexi betyder det inte att man har samma behov som en annan med samma svårigheter. Eleverna bör erbjudas olika sätt att möta en text, genom att läsa, lyssna eller med hjälp av datorprogram. För att veta att de alternativa hjälpmedlet ger en positiv effekt för lärandet måste de utvärderas. Även Myrberg (2003) skriver att bara ge alternativa hjälpmedel utan uppföljning och utvärdering är verkningslöst.

## 4. Myndighetstexter

### 4.1 Styrdokumenten

Förutom litteratur- och forskningsresultat finns det andra faktorer som styr skolverksamheten. I skollagen står det att huvudmannen ansvarar för utbildningen (skollagen, kap 2,8 §) men det är inte endast skollagen som ska följas och tas hänsyn till. Det finns även andra direktiv, som förordningar, läroplaner och systematiskt kvalitetsarbete. I det här kapitlet kommer vi att presentera myndighetstexter som är relevanta för vår studie och som har betydelse för den kommande analysen. Inledningsvis tar vi upp skollagen med fokus på elever som behöver stöd och ansnittet avslutas med speciallärares yrkesroll.

Skollagen är tydlig med att alla elever ska få samma möjligheter och stimulans att nå kunskapskraven och inte bara till E-nivå utan ända upp till A-nivå. Skolan ska också motverka konsekvenserna för funktionsnedsättningar (Skollagen, kap 3 § 3). Skolans uppgift är att vara kompensatorisk och skapa tillgängliga lärmiljöer (Skolverket, 2014). Tufvesson (2015) beskriver att tillgängliga lärmiljöer gäller för alla elever så att de får goda förutsättningar att tillägna sig undervisningen. Om skolor arbetar aktivt med tillgängligheten kan behovet av särskilt stöd minska och spara tid på alla nivåer i verksamheten. Specialpedagogiska skolmyndigheten och Handikappförbunden (2015) har utarbetat ett värderingsverktyg för att stärka tillgängligheten för alla elever i skolan. För att alla elever ska få förutsättningar att nå kunskapskraven ska det finnas ett fungerande samspel mellan den sociala, pedagogiska och den fysiska miljön. De tre områdena sammanfattas i en bild, samspelet i tillgänglighetsmodellen:



Figur 2. (Tufvesson, 2015, sid 14)

Med den sociala miljön menas att eleven är delaktig, jämställd och han/hon ska möta mångfald i skolan i demokratisk anda. Den fysiska miljön ska ge eleven ett rum för lärande med aspekter som bra auditiv-, visuell- och luftmiljö. Även utemiljön ska fungera för rast och lek. En god pedagogisk miljö innebär pedagogiska strategier, stödstrukturer, arbetslag, elevhälsa, lärsituationer och olika lärostilar. Det ska även finnas bra läromedel, lärverktyg, hjälpmedel och IT i lärandet. När de tre hörnen i tillgänglighetsmodellen – social, pedagogisk och fysisk miljö samspelar så ökar det elevens möjligheter till lärande (Specialpedagogiska skolmyndigheten & Handikappförbunden, 2015).

Elever som är i behov av ytterligare stöd utöver den ledning som ges i ordinarie undervisning kan vara i behov av mer individinriktade stödinsatser i form av extra anpassningar. Det är en stödinsats av mindre karaktär som är möjlig att genomföras inom ramen för ordinarie undervisning. Det måste inte fattas något formellt beslut för extra anpassningar. Det kan vara att hjälpa en elev att planera ett schema över skoldagen, särskilda läromedel, särskild

utrustning, att ge extra tydliga instruktioner eller ledning i att förstå en text. Även färdighetsträning inom ramen för den ordinarie undervisningen, till exempel lästräning, anses som extra anpassningar. Om eleven efter en tid fortfarande inte utvecklas i riktning mot målen är det viktigt att de extra anpassningarna omarbetas och innan det är dags att utreda om särskilt stöd. (Skolverket, 2014).

Om en elev inte når kunskapskraven med anpassningar och extra anpassningar ska det anmälas till rektorn. Då ska det utredas om eleven är i behov av särskilt stöd, som handlar om mer omfattande insatser som inte är möjliga att genomföra inom ramen för ordinarie undervisning. Det kan vara specialpedagogiska insatser under längre tid, elevassistent som stödjer eleven under skoldagen, placering i särskild undervisningsgrupp och anpassad studiegång. Om det visar sig i utredningen att eleven är i behov av särskilt stöd ska åtgärdsprogram utarbetas. Elev och vårdnadshavare ska dessutom vara delaktiga i beslutet. Där ska det framgå varför eleven är i behov av särskilt stöd och vilka åtgärder som skolan ska göra. Det är viktigt att åtgärdsprogrammet följs upp och utvärderas. När det gäller undervisning i annan elevgrupp, enskilt eller anpassad studiegång måste det vara ett rektorsbeslut (Skolverket, 2014).

I skollagen står det att skolan ska uppväga skillnader mellan elevernas förutsättningar och anpassa undervisningen efter eleven (3 kap. 3 § skollagen, 2010:800). Skolverket (2014) skriver att vissa elever ska få möjlighet att träna vissa moment oftare, under längre tid eller på andra sätt än sina klasskamrater.

Lärare kan enligt skollagen, 10 kap. 21 § (2011:876) bortse från enstaka delar av kunskapskraven vid betygssättningen om det finns särskilda skäl. Med särskilda skäl menas funktionsnedsättning eller personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur. Syftet med undantagsbestämmelsen är att skapa lika förutsättningar för elever som annars inte haft möjlighet att nå ett visst betyg. Om svårigheterna kan avhjälpas genom särskilt stöd är undantagsbestämmelsen inte tillämplig. Det ska vara omöjligt för eleven att nå lägsta kunskapskrav för att lärare ska kunna använda sig av bestämmelsen. Läraren kan i sitt myndighetsutövande tolka bestämmelsen direkt eller genom att samråda med andra berörda lärare och rektor. Det ska inte framgå på betyget att läraren tagit hänsyn till undantagsbestämmelsen (Skolverket, 2016).

## 4.2. Speciallärare med inriktning språk-, skriv och läsutveckling

En speciallärare har en vidareutbildning som syftar till att arbeta förebyggande och undanröja hinder i olika lärmiljöer. Det gäller inte bara på individnivå utan även på grupp- och skolnivå. På speciallärarprogrammet kan man söka olika inriktningar och för vår studie är det mest intressant att fokusera på specialiseringen mot språk-, skriv och läsutveckling.

En speciallärare med inriktning mot språk ska ha fördjupad kunskap om barns- och elevers språkutveckling och kunskap om elevers lärande. De ska bidra med att kritiskt analysera och medverka i förebyggande arbete samt bidra till att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer. De ska även vara med och utveckla arbetet kring stödinsatser i form av extra anpassningar och handleda i arbetet för elever i behov av särskilt stöd. En speciallärare ska inte bara vara till för enskilda individer utan även en kvalificerad samtalspartner i lärares arbete med att utveckla lärmiljöer i frågor som rör språk (Göteborgs universitet, 2017).

En speciallärare kan ingå i elevhälsan (Skollagen, 2 kap §25 ).

## 5. Teoretiska utgångspunkter

### 5.1 Sociokulturell teori

Skolans uppdrag är att ”främja lärande där individen stimuleras att inhämta och utveckla kunskaper och värden” (Lgr 11, s 9). En lärare måste ställa sig frågan hur lärande sker och vad det är för något. Lärandet kan ses utifrån många synvinklar medicinskt, filosofiskt, psykologiskt och antropologiskt med mera. Det finns många olika teorier om hur man lär sig. Från det individuella sökandet av kunskap, i till exempel Platons teorier om att kunskaper finns redan i oss och är bara att locka fram, till Piagets utvecklingsstadier. Andra pedagogikforskare betonar att lärande sker i ett socialt sammanhang, som Dewey och Vygotskij (Phillips & Soltis, 2009).

Ur det sociokulturella perspektivet ser man utveckling och lärande som något som sker i sociala och kulturella sammanhang. Det är inte som i Piagets teorier, där individen är en ensam utforskare av kunskap. En frontfigur inom det sociokulturella perspektivet är den sovjetiska psykologen Lev Vygotskij (1896-1934). Ett begrepp som används inom det sociokulturella perspektivet är situerad kunskap eller situerat lärande, vilket betyder att kognitiva processer och lärande inte endast pågår i hjärnan hos enskilda personer. Det är ett kunskapsinhämtande som sker i sociala sammanhang, i den situation som personen befinner sig i. Hur vi uppfattar världen påverkas av den sociala miljön vi lever i och den kultur vi befinner oss i. Kulturen i samhällen är olika och det påverkar därför vår syn på lärandet. Samtidigt är inte världen (kulturen) något som finns utanför människan, eftersom människan är den som är med och skapar kulturen. En annan insikt som Vygotskij kommit fram till, är att vi lär oss genom att härma andra. Det är en viktig faktor för att lära oss om samhället och världen. Att vara lärning och följa en mästare är därför en utmärkt metod för att inhämta nya kunskaper (Säljö, 2000).

Författaren menar vidare att Vygotskij intresserade sig för elevernas inlärningspotential och använder begreppet närmaste utvecklingszon, även kallad proximal utvecklingszon. Med det menar han avståndet mellan det individen kan komma fram till själv, och vad hen kan komma fram till med stöd av andra. I och med det blir språket centralt i lärandet eftersom det är så vi kommunicerar med varandra. Phillips och Soltis (2009) menar att språket, enligt sociokulturellt perspektiv, är människans ”psykologiska verktyg”. Språket är också länken mellan det inre tänkandet och den yttre kommunikationen (Säljö, 2000). Genom tanken skapas en kollektiv process som sker mellan och inom individer. Vygotskij menar att människan är i ständig rörelse mot nya kunskaper i interaktion med sin omgivning och det är inte bara i tanken. I handlingar lär vi oss även med kroppens alla delar, som till exempel händer, fötter och genom apparater och verktyg.

Vår teoretiska utgångspunkt är att språket utvecklas i sociala sammanhang där undervisningen bemöter enskilda individer för att utveckling ska äga rum. Läraren har en central roll för det situerade lärandet för eleven.

## 5.2 Specialpedagogiska perspektiv

Forskare använder sig av olika specialpedagogiska perspektiv för att synliggöra och förstå hur lärare ser på lärandemiljön i skolan. Persson (1998) tar upp två perspektiv som utgår från olika sätt att förstå elevers skolsvårigheter, det relationella perspektivet och det kategoriska perspektivet. De två perspektiven utgör olika sätt att förstå elevers skolsvårigheter men behöver inte vara varandra uteslutande.

Det relationella perspektivet innebär att specialpedagogisk verksamhet ses relationellt, det vill säga i interaktion med övrig verksamhet. Uppfattningen av pedagogisk kompetens handlar här om förmågan att anpassa undervisning och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos eleverna. Här är det viktigt vad som sker i förhållandet mellan olika aktörer och förståelsen för handlandet står inte att finna i en enskild individs beteende. Elevers förutsättningar i olika avseenden kan också ses relationellt. Exempelvis kan förändringar i omgivningen påverka elevers förutsättningar att uppnå mål och krav. I det relationella perspektivet talar man om eleven i svårigheter. Dessa uppstår i mötet med olika företeelser i utbildningsmiljön. I arbetet ses specialpedagogisk kompetens som kvalificerad hjälp att planera in differentiering i undervisningen. Tidsperspektivet i det relationella perspektivet är långsiktigt och kräver ofta att alla lärare blir involverade. På så sätt krävs det ofta att den enskilda skolan som system behöver genomlysas.

I det kategoriska perspektivet återfinns den specialpedagogiska verksamhetens tradition. Här reduceras en elevs svårigheter till en effekt av exempelvis låg begåvning eller svåra hemförhållanden. Pedagogisk kompetens i det kategoriska perspektivet är ämnesspecifik och undervisningscentrerad. Specialpedagogisk kompetens innebär kvalificerad hjälp direkt relaterad till elevers uppvisade svårigheter. Man talar i det kategoriska perspektivet om elever *med* svårigheter. Svårigheter är medfödda eller på andra sätt individbundna. Detta är ett mer kortsiktigt sätt att se på undervisning (Persson, 1998).



## 6. Metod

Inledningsvis i detta kapitel beskrivs vilken ansats studien har. Därefter redogörs för metod, urval, genomförande, bearbetning och analys. Stycket avslutas med en presentation av de forskningsetiska aspekter vi har följt.

### 6.1 Hermeneutisk forskningsansats

I en hermeneutisk ansats försöker man inte finna en absolut sanning, utan snarare en möjlighet att tolka och förstå informanternas svar (Kvale, 2014). Bryman (2008) menar att tonvikten inom hermeneutiken står för en metod där det gäller att tolka människors handlingar, och störst vikt ligger på behovet av att uppfatta saker ur den sociala aktörens synvinkel. Vår studie är inspirerad av denna ansats, då vi anser att den kan fungera som en utgångspunkt vid bearbetningen av resultatet. Ödman (2007) skriver att en hermeneutisk process utgår från dimensionerna tolkning, förståelse, förförståelse och förklaring. I tolkningsprocessen bör man ta hänsyn till både bakgrund och framtid för att skapa en förståelse. En hermeneutisk ansats lämpar sig väl i språkliga sammanhang både i samtal och i text där tolkningsläran har till uppgift att fungera som en mellanhand för de språkliga förståelsehorisonterna. Detta för att skapa en ömsesidig förståelse.

Karaktäristiskt för hermeneutiken är den ”hermeneutiska cirkeln”. Den innebär att tolkningsarbetet pendlar mellan helhet och delar. Utan föreställningar om helheten skulle vi i pusslandet endast ha bitarnas form att gå efter, och resultatet skulle bli att pusslet inte skulle bli färdiglagd. Delarna är dock nödvändiga för att vi ska kunna bilda oss en uppfattning om helheten. Det råder alltså ett ömsesidigt beroende mellan del och helhet (Ödman, 2007). Thomassen (2007) förklarar begreppet som att tolkningsprocessen ökar förståelsen i en ständig rörelse fram och tillbaka från helhet till del och från del till helhet där växelverkan betingar varandra. Författaren menar vidare att begreppet cirkel kan vara missvisande, eftersom förståelsen inte går runt och kommer tillbaka. Rörelsen fram och tillbaka mellan del och helhet leder tvärtom till nya ståndpunkter i förståelsen. Därför har man föreslagit den ”hermeneutiska spiralen” som en tydligare beteckning.

Larsson (2005) menar att vid en hermeneutisk ansats är det viktigt att förförståelsen redovisas. Det är ett kvalitetskrav. Samtidigt är det en omöjlighet att forskaren redovisar allt den varit med om och tänker. Det gäller att välja ut det som är relevant för studien. Ett sätt att visa sin förförståelse är att välja ut vilken forskning som bildar utgångspunkt för det som ska analyseras. En annat sätt är att välja tolkningsteorier och visa dem öppet. Läsaren kan då se om tolkningen utgår från den valda synvinkeln.

### 6.2 Vinjettmetoden

Vår undersökning är kvalitativ och vi har valt vinjettmetoden. Kvalitativa studier syftar enligt Bryman (2011) till att induktivt tolka och förstå det någon säger. Kritiken mot kvalitativa studier menar författaren är att de kan bli för subjektiva och impressionistiska. Larsson (2005) skriver att en kvalitativ metod är ett sätt att systematisera kunskap för att gestalta en situation, uppfattning eller ett tillstånd. Resultatredovisningen bör ha en enkel och tydlig struktur. Rådatan ska redovisas i resultatet, samt de huvudsakliga centrala dragen och bisakerna. I den processen pågår tolkning av data som sedan ska placeras in i teorier. Där ska det uppstå något nytt, vilket är kravet på all forskning. Författaren använder begreppet heuristiskt värde, vilket

betyder att studien måste framkomma med något nytt som har betydelse för läsaren. Läsaren blir övertygad om att se på verkligheten på ett nytt sätt. Resultatet kan även bidra till att något som är obegripligt blir meningsfullt.

Flera författare beskriver vinjetter på likartat sätt, exempelvis Jergeby (2007), Bryman (2011), Kullberg och Brunnberg (2014) samt Barter och Renold (1999). Sammanfattningsvis kan sägas att respondenterna ställs inför konkreta och realistiska scenarier som ska vara lätta och logiska att förstå. Syftet är att få fram respondentens åsikter, upplevelser och beteenden i konkreta situationer. De får sedan svara på frågor och beskriva sina åsikter, uppfattningar, värderingar, reaktioner, handlanden utifrån de olika konstruerade situationerna.

I svensk forskning har det inte varit så vanligt med vinjettmetoden, däremot har den används i USA och England och då inom många olika discipliner. Det var först i studier av socialt arbete på 90-talet som vinjetter började förekomma i Sverige. Metoden uppkom först i kvantitativa studier, där respondenten i anslutning till vinjetten, fick ta ställning till några påståenden utifrån en skala (Jergeby, 2007). Kullberg och Brunnberg (2014) skriver att vinjetter kan utformas på olika sätt till exempel i text, bild eller rörliga bilder. Vi har valt mer öppna frågor då vi inte vill styra respondenternas tankar åt något håll, se bilaga 1. Vi har en kvalitativ ansats och vill hermeneutiskt analysera och förstå respondenternas värderingar. Det finns en risk med öppna frågor genom att det sedan kan bli svårt att jämföra respondenternas svar. Det är mer vanligt i studier att kombinera flervälsfrågor med öppna frågor (Jergeby, 2007).

Vinjetter kan, enligt både Kullberg och Brunnberg (2014) och Bryman (2011), användas för att kunna urskilja respondentens värderingar, där de ställs inför ett dilemma och får göra en professionell bedömning. Bryman (2011) skriver att det är större chans att få reflekterande svar, eftersom det utgår från ett konkret fall. Vi har valt att först beskriva ett skeende, se bilaga 1, en elev med läs-och skrivsvårigheter utan diagnos, och sedan en fortsättning där eleven har utretts och fått diagnosen dyslexi. Att använda två vinjetter och ändra en variabel är en grundtanke när det gäller vinjettmetoden, och vi kan därmed få fram vilka faktorer som påverkar respondenternas tankar och upplevelser av eleven (Jergeby, 2007). En viktig aspekt med vinjetter är att de innehåller de rätta koderna för sin kontext, vilket för oss betyder att innehåll och form skulle vara realistiskt i skolverksamheter. Utformningen gjordes med hjälp av vår erfarenhet som lärare, synpunkter från elever i läs-och skrivsvårigheter och hjälp från handledaren.

Fördelen med vinjetter menar både Jergeby (2007) och Brunnberg (2014) är att samtliga respondenter möter samma utgångsläge i den konstruerade historien och det blir lättare att jämföra resultatet. En annan fördel med vinjetter är att man kommer åt respondenternas tankar på ett smidigt och avdramatiserat sätt. Forskaren frågar inte direkt deltagarna vad de tycker, utan de får leva sig in i en konstruerad historia. Respondenterna behöver inte stå till svars för hur de handlat i sitt arbete och riskerar inte att bli avslöjade som mindre kompetenta i sina professioner (Kullberg & Brunnberg, 2014). Bryman (2011) bekräftar vinjetternas fördel med att respondenterna inte känner sig bedömda genom sina svar eftersom det är en uppdiiktad situation. Det som kan tala emot vinjettmetoden är att den konstruerade historien inte har någon relevans för respondenten, vilket både Jergeby (2007) och Kullberg och Brunnberg (2014) lyfter fram.

En annan aspekt på metoden är att respondenten kanske vet vad man bör göra i teorin men praktiserar det inte i verkligheten. Kullberg och Brunnberg (2014) beskriver det som

”pappersmänniskor” och ”riktiga” människor. Undersökningar har visat, menar författarna, att det finns en skillnad mellan det man säger och det man gör. Vinjetternas styrka är däremot att visa på attityder och värderingar och hur respondenterna föreställer att hen skulle göra i en autentisk situation. Även Jergeby (2007) betonar att vinjetternas syfte är att undersöka och analysera människors val och bedömningar i hypotetiska historier. Däremot skriver Barter och Renold (1999) att de värderingar som vi har, formar vår yrkesidentitet, och det påverkar i sin tur vårt agerande. Författarna hävdar också att det ibland finns en konflikt mellan våra värderingar/moraliska principer och den verklighet vi befinner oss i. Det kan till exempel handla om en lärare som tycker det är viktigt att individualisera undervisningen för alla elever, men klasserna är stora och tiden är begränsad.

En nackdel med anonymiteten är att vi inte kan ställa följdfrågor på innehållet och vi kan därmed inte få fördjupade kunskaper. Anonymiteten kan däremot vara en fördel eftersom respondenterna inte behöver stå till svars för sina tankar. Det kan även vara svårt att tolka respondenternas språk och handstil och det kan försvåra tolkningen av respondenternas svar.

### 6.3 Urval

Vi valde att göra undersökningen med 30 lärare som undervisar i årskurs 6-9. Begränsningen av årskurser har sin förklaring i att vi ville undersöka hur lärarna ser på sina möjligheter att bemöta elever i läs-och skrivsvårigheter, i en ålder då eleverna förväntas kunna läsa och skriva. Intressant för oss var även att ta reda på hur lärare med erfarenhet av olika ämnen resonerade kring läs-och skrivsvårigheter, eftersom läsning och skrivning ingår i alla ämnen. Valet av intervjupersoner i vår studie har varit oberoende av kön, ålder, antal år i yrket och etnisk bakgrund. Vi ville eftersträva den mångfald bland lärare som en elev möter i sin vardag i skolan. Vi tillämpade bekvämlighetsurvalet (Bryman, 2011), som enligt författaren består av sådana personer som för tillfället finns tillgängliga för forskaren. Detta brukar användas då forskaren har en begränsad tid för sin undersökning och medför att man inte kan dra slutsatser som gäller för en större population utan endast för den undersökta gruppen. Undersökningen gjordes på våra respektive arbetsplatser, som är belägna i två olika kommuner i Västsverige. Att göra studien med kollegor kan påverka resultatet då respondenterna känner oss. Stukat (2011) ifrågasätter att man gör ett urval utifrån dem man känner och vi medvetna om att detta inte anses som vetenskapligt korrekt. Därför gjordes vinjetterna anonyma och innan studien genomfördes diskuterade vi problemet med lärarna.

### 6.4 Genomförande

Det första vi gjorde var att skriva två vinjetter (bilaga 1) som skulle vara verklighetsnära och skulle stämma bra överens med vårt syfte. Kullberg et.al. (2014) menar att om vinjetten upplevs som sann och trolig, kommer vi få svar som ligger nära deras agerande i verkligheten. Vinjetterna baseras från vår egen långa yrkeserfarenhet med elever som upplever läsning och skrivning problematiskt. Vi läste pedagogiska utredningar och diskuterade upplevelser vi haft i yrkeslivet. Vinjetterna presenterades även för några elever i läs-och skrivsvårigheter och de kom med synpunkter som vi tog fast på. De informerades vid tillfället om syftet och de forskningsetiska aspekterna. Eleverna kommenterade att vi skulle betona att eleven ibland upplevs som lat, när det egentligen handlar om att de inte förstår. De hade också en reflektion kring språket i vinjett 2, som skulle ändras utifrån ungdomars sätt att uttrycka sig. Vi funderade över våra följdfrågor och bestämde oss för att de skulle begränsas, härledas bättre till syftet och vara mer öppna. Även Jergeby (2007) menar att frågorna som ansluter till

vinjetten ska vara öppna för att få en djupare förståelse för respondenternas uppfattningar. Utifrån ovan nämnda synpunkter bearbetade vi vinjetternas form och innehåll samt begränsade antalet frågor och gjorde dem mer öppna till sin karaktär. Vi tog sedan kontakt med rektorerna på respektive skola och frågade om vi fick göra vår undersökning. När vi fick godkännande av rektor bokade vi en konferenstid då alla lärare var samlade. På en skola vid ett tillfälle och på den andra skolan vid två. Vi såg till att undersökningen skulle göras under samma förutsättningar, därför gjordes de på eftermiddagen, i likartade lokaler och med samma tidsbegränsningar. Vi inledde med syfte och etiska regler, och därefter fick lärarna skriva ned sina tankar utifrån frågorna till vinjetten. Vi hade skrivit ut vinjetterna på papper och lärarna skrev med blyertspennor. Det uppstod inga frågor och oklarheter när lärarna svarade. Tiden var begränsad till en timme och lärarna skrev i tjugo-fyrtio minuter.

## 6.5 Bearbetning och analys

Det insamlade resultatet sorterades sedan i olika högar utifrån frågorna i vinjetten. Därefter läste vi varje del och försökte hitta gemensamma mönster och tankegångar. Vi upptäckte att en mening kunde innehålla många delar och som passade under olika rubriker, därför skrev vi ned svaren på datorn och fortsatte att sortera under rubriker. Genom att sortera svaren kunde likheter och skillnader hos respondenterna lättare hittas. Arbetet tog tid men det var nödvändigt för att få med alla delar. Svårigheten var ibland att tolka respondenternas svar eftersom vi inte hade möjlighet att ställa följdfrågor. En annan svårighet som vi reflekterade över var huruvida vår egen förförståelse samt våra värderingar och erfarenheter påverkade vår tolkning och vår analys av resultatet. Då vår studie är inspirerad av hermeneutisk tolkning upplever vi att den hjälpt oss att se till empirins delar samt helhet. På så sätt hoppas vi kunna förstå informanternas svar.

## 6.6 Hantverksskicklighet och trovärdighet.

Vi har en kvalitativ metod där vi samlar information med hjälp av vinjettmetoden och vi är intresserade av lärares resonemang kring elever i läs-och skrivsvårigheter. Bryman (2011) skriver att validitet och reliabilitet som används i den kvantitativa forskningen, är begrepp som diskuterats inom den kvalitativa forskningen. Författaren föreslår därför andra begrepp för kvalitativ forskning, tillförlitlighet ("trustworthiness") och äkthet ("authenticity").

Lincoln och Guba (i Bryman, 2011) menar att när det gäller tillförlitligheten delar de upp den i fyra delar som har en motsvarighet i kvalitativ forskning: Trovärdighet ("credibility") som har en parallell till den kvantitativa forskningens interna validitet. När det gäller trovärdigheten så kommer vi kunna komma överens om hur vi ska tolka det vi ser. Här är det viktigt att diskutera hur vår förförståelse kommer att påverka tolkningen av respondenternas svar i resultatet. Det handlar också om hur vi kopplar våra data från vinjetterna och de teorier vi får fram. Vi är två personer som skriver arbetet och det är därför möjligt att få fram en bild av verkligheten som är så trovärdig som möjligt. Arbetet möjliggör utrymme för diskussion och utmaningar av varandra. På så sätt är det lättare att ha ett kritiskt förhållningssätt. Överförbarhet ("transferability") har en motsvarighet i den kvantitativa forskningens externa validitet. Kan undersökningen göras om? Det innebär att miljön och forskarna måste arbeta på samma sätt som vi har gjort. Lärarnas kompetens och erfarenheter kan även variera från skola till skola. Vi inser att en annan forskare kanske inte får fram exakt samma resultat på en annan skolenhet. Däremot anser vi att vår studie kan ge en bild av hur vissa lärare resonerar kring elever i läs-och skrivsvårigheter. Pålitlighet ("dependability") brukar i kvantitativ

forskning kallas reliabilitet. Vi har redogjort för de olika faserna i processen som ligger till grund för uppsatsen. Vi har eftersträvat att vara så genomskinliga som möjligt för att öka pålitligheten. En annan aspekt av tillförlitligheten är att vi inte medvetet försöker påverka slutsatsen av undersökningen. En möjlighet att styrka och konfirmera ("confirmability"), kallas i kvantitativ forskning för objektivitet. Att vara två personer i arbetet har hjälpt oss att förhålla oss objektiva till resultatet. Vi har utmanat oss själva med att ställa kritiska motfrågor och ifrågasätta varandras påståenden. Det fanns en risk att vi inte skulle kunna förhålla oss objektiva när vi beslutade att göra studien med våra kollegor, vilket var en utmaning som krävde noga förberedelser samt diskussioner mellan oss båda. Överförbarhet anser vi inte är stor men den kan ge en bild av hur lärare kan resonera kring elever i läs-och skrivsvårigheter. Vi har eftersträvat att presentera processen tydligt för att öka pålitligheten och objektiviteten. Detta har vi påmint varandra om under hela arbetets gång i uppsatsen.

När det gäller äkthet ("authenticity") skriver Lincoln och Guba (i Bryman, 2011) att ett kriterium är att vi ska ge en rättvis bild av lärarnas resonemang. För att verkligen tolka respondenternas svar, så nära verkligheten som möjligt, gjordes analysen tillsammans och vi diskuterade svaren från olika synvinklar. Det andra kriteriet, ontologisk autenticitet, handlar om att lärarna kommer att få en bättre förståelse för elever i läs-och skrivsvårigheter. Vi tror, att eftersom respondenterna fick skriva ned sina tankar skapar det en större förståelse för hur man resonerar. Det är en sak att tänka en tanke, men en annan sak att formulera det i ord. Den kan även tillgodose när uppsatsen är klar och läses av andra. Då kan förhoppningsvis den bidra med en större förståelse för elever i läs-och skrivsvårigheter. Uppsatsen i sig själv kan inte tillgodose katalytisk autenticitet (undersökningen har gjort att respondenterna kan förändra sin situation) eller taktisk autenticitet (att lärarna får möjlighet att ändra sin situation till något bättre) men vi har gjort undersökningen på våra respektive skolor och tanken är att vi kommer använda uppsatsen i ett utvecklingsarbete. Detta för att öka kompetensen och diskussionen kring frågor som rör elever i läs-och skrivsvårigheter. I och med det kommer även den pedagogiska autenticiteten uppfyllas när de får möjlighet att delge sina tankar med varandra och få en större förståelse för varandras resonemang. Vi anser att vi har uppfyllt äkthet ("authenticity") i uppsatsen genom att ha varit två som har utmanat varandras kritiska tänkande genom ständiga diskussioner.

## 6.7 Etiska överväganden

Gällande forskningsetiska aspekter följde vi Vetenskapsrådets (2011) rekommendationer och riktlinjer. Vetenskapsrådets individskyddskrav kan sammanfattas i fyra allmänna huvudkrav:

**Informationskravet:** Vi informerade respondenterna om studiens syfte, och att det var frivilligt att delta. De informerades också om att de närhelst de önskade kunde avbryta sitt deltagande.

**Samtyckeskravet:** Respondenterna hade själva rätt att bestämma över sin medverkan i studien, samt på vilka grunder de deltog. Alla gav sitt samtycke innan studien påbörjades.

**Konfidentialitetskravet:** Respondenterna gavs största möjliga konfidentialitet. Vi säkerställde att deras identitet inte avslöjas genom att anonymisera deras svar. I studien användes inga namn utan endast beskrivningar i form av citat.

**Nyttjandekravet:** Vi informerade respondenterna om att all insamlad data endast används i denna studie och att materialet kommer att förstöras efter uppsatsens godkännande.

## 7. Resultat

I detta avsnitt sammanfattas det som har framkommit i svaren som lärarna har skrivit. Med utgångspunkt i syftet, vilket är att beskriva några lärares resonemang kring arbetet med elever i läs- och skrivsvårigheter, presenteras resultatet utifrån frågorna i vinjetten. Svaren är sorterade efter gemensamma drag och på så sätt uppstår olika teman. Resultatredovisningen utgör således ett första steg i analysen. Vi har valt att sammanfatta vissa svar i text men ibland efterföljs sammanställningen av illustrerande citat och i de fall där flera lärares röster visas i mindre text följer ett blanksteg mellan citaten.

### 7.1 Vilka möjligheter ser lärarna i bemötande och undervisning av Mia?

Resultatet visar flera olika faktorer som kan skapa en god lärandemiljö där Mia är inkluderad i klassen. Flera av lärarna beskriver lärsituationer som gagnar hela klassen och framför allt Mia. Nya begrepp i olika ämnen dyker upp varje dag i undervisningen och lärarna menar att dessa bör gås igenom i storgrupp. Exempel på detta kan vara att göra begreppslistor efter att gemensamt ha läst och diskuterat texter i klassen. När det gäller läsning av texter tar majoriteten av lärarna tar upp textsamtal i helklass samt i smågrupper som en möjlighet. Detta kan innebära att man aktivt arbetar med läsförståelsestrategier i klassen, eller att man tillsammans sammanfattar och repeterar det viktigaste i slutet av lektionen. Inläst material erbjuds dessutom mer och mer i skolan. Flera av lärarna menar att inläst material lika gärna kan gälla hela klassen.

Textsamtal: att vi läser texter bit för bit och diskuterar innehållet gemensamt i klassen. Det är viktigt att arbeta med läsförståelsestrategier.

Sammanfatta en text gemensamt i klassen eller i mindre grupper.

Inläst material till hela klassen. Alla elever har nytta av inläst material.

En av lärarna arbetar aktivt med dokumentkamera i klassrummet. Att förstora upp texter och bilder och visuellt förtydliga inför hela klassen ger många fördelar menar hon. Att just använda bildstöd tar fem av lärarna upp som en möjlighet till förtydligande undervisning.

Genomgående i lärarnas beskrivningar finner vi att ledarskap, samt att se över själva undervisningssituationen är betydelsefulla faktorer. Begrepp som kommer upp är struktur, arbetsro och att ha en tydlig lektionsplanering. En lärare tar upp vikten av att ha ”övertydliga genomgångar” i klassrummet innan eleverna startar upp eget arbete. Genomgående finner vi att lustfylld undervisning är en möjlighet för att lyckas nå alla elever.

Att skapa uppgifter som känns meningsfulla och motiverande. Visa på ett lustfyllt lärande.

Presentera uppgifter på ett roligt och inspirerande sätt.

Genom att undervisa på ett inspirerande sätt och fokusera på Mias starka sidor istället för hennes svagheter. Fånga hennes intresse och utgå från hennes egna idéer och intresse. Hjälpa och stötta de sidor som hon upplever som svårt och energikrävande.

En variationsrik och undervisning ser flera av lärarna som en möjlighet för att utveckla en god lärandemiljö. Exempel på variationer kan vara föreläsning, film, teater, gruppdiskussioner och/eller att spela in en egen podcast.

Resultatet visar dock att lärarna till största delen fokuserar på individuella stödsatser. Detta kan innebära att man anpassar lärandesituationen och arbetar med alternativa verktyg och tekniska hjälpmedel. Att Mia ska använda dator och surfplatta med rättstavningsprogram när hon skriver ses som en självklarhet hos majoriteten. En lärare menar att man helt bör bortse från stavning och istället fokusera på innehåll. Gällande läsning menar lärarna att inläst material gällande både skönlitteratur och kurslitteratur är en stor möjlighet för Mia. Några menar att det kan underlätta om Mia får chans att lyssna på texter enskilt innan en genomgång för att få större förståelse. En lärare menar att inläsningstjänst kräver noggrann genomgång för eleven för att det ska fungera.

Jag tror det är bra om Mia får chans att lyssna på texter innan genomgångar så att hon får en tydligare förståelse.

Man behöver hjälpa henne att leta fram böckerna så att hon inte behöver leta själv, helt enkelt ha en workshop där hon får träna på att använda inläst material.

När det gäller enskild läsning pekar flera av lärarna på strategier som kan utveckla Mias egen läsning och förståelse. Det handlar exempelvis om att korta av texter, alternativt förstora texter. En lärare menar att det är bra att dela upp texten i mindre avsnitt och arbeta med konkreta frågor. Några av lärarna skriver att det är viktigt att Mia får förenklade texter. Att hjälpa Mia att markera det viktiga i en text kan vara en möjlighet enligt en av lärarna. En annan lärare poängterar att Mias studieteknik bör utvecklas genom att träna på att föra anteckningar.

Mia måste få förkortade texter. Alternativt att förstora texter.

Man kan hjälpa henne att markera det viktiga i en text.

“Har du testat att anteckna ibland samtidigt som du läser? Det kan underlätta för förståelsen av texterna”.

Lärarna ser sin undervisande roll som viktig för att Mia ska klara kraven i ämnet. Många menar att det är viktigt att hjälpa henne att förstå kärnan i vad hon förväntas kunna vid bedömning. Vidare bör man ha ”koll” under arbetets gång och stämma av att hon följer med. Det är viktigt att ge små bitar av en uppgift i taget. Feedback är ett begrepp som återkommer i resultatet. Mia behöver mycket feedback på vägen och gärna direkt om det finns möjlighet. Att kunna ta pauser och vila huvudet ses också som en möjlighet för henne att orka med. Flera av lärarna tar upp vikten av att Mia bör få möjlighet att visa sina kunskaper muntligt.

Läraren måste möjliggöra olika bedömningsformer, t ex muntligt.

Att erbjuda muntliga prov eller att Mia kan få visa sina kunskaper på annat sätt är också viktigt. Helt enkelt att möta eleven på dennes nivå!!!

I vinjetten går det att utläsa att Mia har en känsla av att hon inte duger, och majoriteten av lärarna fastnar vid den punkten. De tar upp relationen mellan elev och lärare som en stor möjlighet för att nå framgång. De poängterar vikten av att Mia får förtroende för läraren och att läraren förstår hennes problematik. Många menar att läraren kan bidra till att Mias självförtroende i skolan kan stärkas.

Pepp! Du är inte ensam om att känna så här. Många andra har liknande funderingar och bekymmer.

Bemöt brevet (innan undervisningen börjar).

Det känns som om hon behöver lite peppning för självförtroendet

Det är viktigt att bygga upp en bra relation. Jag måste se Mia och visa att jag förstår hennes problematik.

Mia beskriver att hon är otrevlig och vägrar att arbeta ibland. Ett par lärare menar att detta brukar lösa sig genom att skapa en god relation. Att börja med att ta reda på vilka situationer som fungerar, är också något som upplevs som framgångsrikt.

Då jag undervisar med flera olika lärostilar så försöker jag tillsammans med Mia komma på HUR hon lär sig bäst. Genom film, genomgångar, samtal eller lyssna/läsa en text osv.

Att Mia mestadels har en vilja att lyckas i skolan förenklar arbetet enligt några lärare. En lärare menar att hennes generella utgångspunkt är bra. Hon vill lyckas men behöver verktygen. Viljan att lyckas bidrar till att arbetet kan starta upp fort. Att hon är medveten om sina svårigheter är också en fördel enligt denne, då det är enklare att hjälpa henne.

Om Mia är medveten om sina svårigheter är det enklare att hjälpa henne.

En framgångsfaktor anses vara att se till elevens intressen och utgå från elevens proximala utvecklingszon, det vill säga avståndet mellan det individen själv kan komma fram och vad han eller hon kan komma fram till med stöd av andra. De lyfter fram att skolan och framförallt den undervisande läraren är de som ska förebygga hinder och se möjligheter mer än svårigheter.

Då kan vi reflektera och skapa dialog omedelbart. Vi kan ta reda på styrkor och ge henne uppgifter som hon till mesta delen redan kan. Bara för att få upp hennes självkänsla.

Ett par av lärarna ser möjligheten att ibland arbeta individuellt med Mia. Det kan handla om att försöka få till små stunder till individuell återkoppling. De ställer krav på sig själva som lärare att ge Mia egen tid.

Som pedagog är jag skyldig att hjälpa dig utan att det finns en diagnos.

Jag försöker få en stund med bara henne (om klassen jobbar).

Ytterligare faktorer som kan stärka Mias självförtroende kan enligt några lärare vara att sänka kravbilden och att uppmuntra varje litet framsteg. Många av lärarna betonar att hon ska slippa skriva på tavlan. En lärare menar att det är viktigt att påpeka att skolan är viktig men det är inte enda vägen till en lyckad karriär och ett normalt liv. En av lärarna tar upp vikten av att inte ge sig när Mia vill slippa undan. Läraren har ansvaret att hitta moment som motiverar Mia. Flera lärare menar hon måste få uppgifter som gör att hon känner att hon lyckas. Endast en lärare tar upp föräldrasamverkan som en möjlighet.



## 7.2 Hur resonerar lärarna kring hinder i undervisningen av Mia?

Fem av respondenterna ser inga större hinder i undervisningen av Mia.

Med rätt stöd från skolan och hemmet löser vi det mesta av hindren som uppstår.

Finns egentligen inga hinder då eleven (Mia) kan lära sig utifrån sin nivå.

Att alla elever ska nå samma mål inom samma tid skapar stress och ses som ett hinder hos ett antal av respondenterna. En elev med läs-och skrivsvårigheter behöver mer tid till att träna sina svårigheter och det måste ske utanför lektionstid. Vissa är osäkra på vilka krav utifrån kunskapskraven de kan ställa på elever med svårigheter, och en svarar att betygshetsen är ett hinder.

Att nå mål- stress hos lärare och elev

Svårigheter med begreppen vilka krav jag kan ställa

Svårigheter kommer att uppstå. Mia ska exempelvis göra samma nationella prov som de andra och behöver kunskaper inför detta. Hon behöver träna mer än de andra utanför lektionstid.

Även teknik och tekniska hjälpmedel ses som ett hinder i några svar. Det kan bli tidskrävande och opraktiskt när det inte fungerar i klassrumsmiljön.

att tekniken strular.....

Att det tar tid att få fram hjälpmedel.

Svara på frågor, om det görs digital väg kan frågor och svar vara olika dokument

Det största hindret som respondenterna upplever är att de inte känner att de räcker till för alla elever i klassrummet. Det är inte lätt att möta varje elevs behov och hitta lösningar för att inkludera alla. Att skapa goda relationer och möta alla elever är inte lätt när man har stora klasser menar respondenterna. Tiden inte alltid räcker till för att hjälpa alla elever, trots att man försöker anpassa undervisningen. Detta kan leda till stress och att man inte alltid är smidig i sitt bemötande.

Ett annat hinder är förstås att tiden inte alltid räcker till för att hjälpa alla elever- trots att man vill/försöker anpassa. Då blir man stressad och inte alltid lika smidig i sitt bemötande

Svårigheten är att många elever känner liknande känslor eller har egna "särskilda behov", vilket gör det svårt att räkna till. Eftersom man undervisar i olika klasser blir det totalt väldigt många relationer och fördjupa och elever att individanpassa till. Att som lärare hitta rätt kravnivå för att inte sänka elevens självförtroende ses som en svårighet/hinder

Det verkar också som om Mia har ganska dålig tilltro till sin egen förmåga och en svårighet/hinder är att ställa lagom och inte för höga krav så att hon känner att hon kan lyckas

Svårigheterna är att lägga undervisningen på en nivå som ska passa alla. Det gäller att planeringen få med back-up planer. Det är svårt att hinna med alla elever och ännu svårare när det finns olika behov.

Jag måste kunna motivera henne och ge henne allt stöd hon behöver. Ibland måste jag vara beredd på att locka fram och arbeta hårt

Några tar upp att hindret ligger i dem själva. De menar att de måste arbeta med sitt förhållningssätt till elever med svårigheter, och att det ibland blir ett hinder i undervisningen.

Måste påminna mig själv om att eleven inte är "lat" utan har svårigheter

Det kan vara lätt att tolka hennes motvilja som just motvilja och inte svårighet med uppgift eller liknande.

En lärare känner att den inte har kunskaper för att bemöta elever i läs-och skrivsvårigheter.

Svårt att förklara så enkelt/tydligt som möjligt- Hur hjälper jag henne med ihågkommandet?

Tid för lärarens planering och hitta rätt arbetssätt och material upplevs som ett hinder för flera respondenter. En lärare menar att om man inte kan lägga ner mycket tid i början och få eleven på "banan", kan det uppstå hinder senare. En lärare uttrycker det så här:

Svårast känns biten med att Mia inte tycker att hon förstår lektionerna. Det är viktigt att komma till förståelsen för att få henne att känna att hon är på banan. Det krävs nog lite extra stöd i början för att komma igång med det. Tiden att hjälpa till är ju alltid svår att hitta. Det man lärt sig hittills genom åren är att det ofta lönar sig att lägga ner mycket tid i början för att få eleven på banan och när man kommit dit så kan man minska. Det gäller att ha möjlighet att ta sig den tiden. Det tar ibland tid för eleverna att läsa sig handskas med hjälpmedlen på ett bra sätt och det behöver man också tänka på och ha tid till.

Ett antal respondenter menar att ett hinder är om läraren inte har en bra relation till eleven och vårdnadshavare. Om man inte har en bra relation med hemmet, kan hinder skapas för elevens skolgång.

Relationen är det absolut viktigaste och får man inte den att fungera så är det absolut största hindret.

Relationen och samarbetet med hemmet kan vara en svårighet. Hemförhållanden är något som måste vägas in

Det största hindret på individnivå enligt respondenterna är självbilden och motivationen hos eleven. De menar att det är svårt att nå elever som har tappat tron på skolan, och att nå elever som har slutat försöka, på grund av tappat självförtroende.

Hon har redan tappat motivationen till skolan gällande lektioner och lärande. Att hitta tillbaka till glädjen blir nog det svåra

Svårast kanske är att få eleven att våga tro på sig själv, och att sluta jämföra sig med andra då detta tar onödig energi och fokus

Ett annat hinder som några få lärare tar upp är elevens svårigheter i att ta till sig information i texter och i att skriva.

I vissa ämnen är det svårt att helt undvika text, vilket verkar vara en stor svårighet för Mia.

Detta kan uppfattas som orättvist men är ett faktum. att någon som redan tycker något är svårt och jobbigt ska arbeta med det kan vara problematiskt.

En lärare menar att det behövs en pedagogisk utredning för att verkligen kunna hjälpa på rätt sätt.

Ett annat hinder kan vara att eleven behöver hjälp med saker som kräver noga utredning för att hanteras

## 7.3 Speciallärares roll i arbetet

Enligt lärarna i vår undersökning ska speciallärares roll ha en central roll i arbetet med Mia. Hon visar svårigheter i att läsa och skriva men hon har inte fått sin diagnos än. Det går att urskilja fyra olika rubriker i materialet: intensivträning, individuell hjälp, hitta anpassat material och metoder i samarbete med läraren, skapa goda relationer, motivationsstöd samt utredningar.

Speciallärares roll skulle göra hela skillnaden med sitt kunnande o möjligheter till individuell hjälp och anpassat material.

Speciallärares uppgift, enligt hälften av lärarna, är att ge individuell hjälp. Lärarna menar att de har ont om tid och hinner inte med elever som kräver extra träning för att hänga med i undervisningen. Flera respondenter tar upp att eleven behöver en lugn miljö där hon inte behöver jämföra sig med andra och där kan speciallärares roll tillgodose det bättre än en lärare. Den individuella undervisningen ska enligt lärarna innehålla intensivträning av läsning, både när det gäller läsflyt och förståelse. Det ska även vara ett komplement till undervisningen för förståelse av texter, lässtrategier och studieteknik. Språkträningen dominerar i flera av svaren.

SL hade kunnat fokusera på att utveckla t.ex. lässtrategier hos Mia. Likaså stötta Mia i utvecklingen. Genom att t.ex. diskutera texter och innehåll med Mia så hade möjligen utvecklingen ökat. Hjälpa Mia att förstå texten, se vad hon förstår och inte förstår. Detta kan ta tid då man på individnivå behöver stötta och läsa tillsammans.

Individuell undervisning och den kompetens en speciallärare har skulle kunna få henne motiverad.

Speciallärare har mindre antal elever och kan ägna mer tid att utarbeta en skräddarsydd strategi för just Mia.

Några betonar särskilt att Mia måste få strategier för lärande så att hon ges möjlighet att lyckas i skolan. Det kan vara att hitta rätt hjälpmedel och material, motivera samt hitta strategier i lärandet. Detta kan ske i klassrummet eller individuellt med speciallärares roll.

Speciallärare kan jobba både enskilt och i helklassammanhang. I helklass kan spec. läraren fokusera på individen och ha stor kunskap om hur denne kan tänkas hjälpas.

Ett stort antal respondenter betonar att speciallärares roll bör ha ett nära samarbete med klasslärarna. De skriver att speciallärares roll behövs för att hitta rätt material som ligger på rätt kravnivå för eleven, till exempel lättläst eller ljudböcker. Respondenterna skriver att de inte hinner vara uppdaterade på allt nytt som kommer på läromedelsmarknaden och i forskningen. Där kan speciallärares roll vara till stor hjälp. Lärarna tar även upp att de behöver stöd med upplägg och planering för elever som har svårigheter i att läsa och skriva.

Hjälpa att hitta strategier som underlättar för Mia. Hjälpa mig som undervisande lärare med material och tillvägagångssätt.

Hjälpa till att hitta rätt kravnivå och ett mer anpassat material.

Specialläraren kan också finnas som stöd till undervisande lärare och ge tips t.ex. hur läsförståelsestrategierna kan användas i alla ämnen och hur inläst material kan användas

Specialläraren kan också komma med förslag på hjälpmedel, det kommer ju en del nytt.

Elever som är i behov av extra anpassningar kan i vissa fall ha mycket med sig i bagaget. Det kan vara komplexa situationer, vilket tre lärare tar upp som problematiskt. Är det läs-och skrivsvårigheter med inlärningssvårigheter blir det en större utmaning för skolan.

Om det "bara" är dyslexi utan inlärningsproblem så behöver specialläraren egentligen inte göra så mycket. Det hela beror på hur självgående eleven är. Ofta är det ju andra problem också och då kan specialläraren få göra lite mer i form av extra stöd på t.ex. språkvalet för att få lite extra tid för svenska och engelska som ofta är problematiskt.

Att hjälpa till med att skapa goda relationer med elever är enligt några lärare en stor uppgift för specialläraren. Det kan handla om att finnas där som vuxen att anförtro sig åt när det inte fungerar med klassläraren. Specialläraren kan även hjälpa till med medling i låsta lägen.

Om det inte "klickar" med mig. Det är viktigt att Mia har möjlighet att känna att det finns någon vuxen att anförtro sig åt. Även andra vuxna i skolan är självklart också viktiga här.

Stöttnings. Hur ska jag göra för att "nå" eleven?

Två lärare tar upp att speciallärarens uppgift kan vara att göra en läs-och skrivutredning.

En utredning om läs-och skrivsvårigheter kanske borde göras också.

## 7.4 Koppling mellan svårigheter och självbild

Genomgående i lärarnas beskrivningar är kopplingen mellan svårighet och självbild stor. Detta syns också i svaren ovan gällande Mias situation. Flera av lärarna menar att ständigt känna av misslyckande bidrar till låg självbild. En lärare skriver att kopplingen är stark, inte minst för flickor. Att misslyckande leder till en ond cirkel där en låg självbild bidrar till att svårigheterna kan öka efter hand är det flera lärare som tar upp.

Risken är att hen inte vill ta sig an en uppgift, då hen ändå inte tror att hen kommer klara det.

Med dålig självbild minskar motivationen och därmed kommer troligtvis svårigheterna att fortsätta öka.

En låg självbild bidrar till en ond cirkel, där svårigheter kan öka efter hand. Detta ser vi med många elever.

Att elever jämför sig med klasskompisar tar många lärare upp som ett problem. Att visa sina svårigheter för andra elever kan upplevas som känsligt. Flera lärare vittnar även om elever som uttrycker rädsla för att kompisar ska skratta åt dem.

Den låga självbilden förstör motivationen och förstör barns problem. Alla runt omkring får bli "standard".

Jag tänker att har man svårigheter i tonåren ser man det nog som väldigt jobbigt och negativt.

Man vet inte hur man ska hantera det. Detta leder nog ofta till en negativ bild av sig själv och man identifierar sig kanske som en "F-E-elev" som inte kan få bättre.

En lärare tar dock upp att en diagnos kan bidra till att eleven känner trygghet. Om skolan har ett öppet klimat, där alla elever blir respekterade, trots eventuella svårigheter behöver inte självbilden påverkas negativt. Om klimatet bidrar till att eleven accepterar och känner att han/hon klarar sig utmärkt med sina hjälpmedel bidrar detta till en positiv självbild.

Det behöver inte bli en sämre självbild om diagnosen bidrar till att svårigheterna uppmärksammas och tas om hand. Om Mia får en bra studieteknik och bra hjälpmedel, där hon ser goda resultat så stärks självbilden.

Några lärare tar upp att världen utanför skolan kan bidra till att elever har en positiv självbild, trots hinder i skolarbetet. Även elever som har många kompisar kan uppvisa en positiv självbild, trots svårigheter i skolan.

Elever med svårigheter i skolan kan vara riktigt duktiga på något annat som kan hjälpa dem att skapa en positiv självbild.

Eftersom Mia har så många kompisar kan de nog också hjälpa henne att få en identitet.

Det är viktigt att visa att skolan inte är det enda som kan hjälpa dem att skapa en positiv självbild.

## 7.5 Bemötandet från lärarna när Mia fått sin dyslexidiagnos

I vinjett två ska lärarna bemöta ett sms från Mia där hon berättar att hon fått diagnosen dyslexi. Svaren från respondenterna är positivt laddade och personliga. Tretton svar innehåller motiverande kommentarer som handlar om att hon är bra precis som hon är, att hon ska tro på sig själv och att hon inte ska oroa sig.

Kämpa på! Du är bra precis som du är

Först, du behöver inte oroa dig och vi ska hjälpa dig så mycket vi kan. Det viktigaste att du är du! Och att du aldrig slutar tro på dig själv!

Det hade Einstein också! Oroa dig inte!

Några enskilda lärare tar upp fördelen med att ha en diagnos, som till exempel att få anpassningar när eleven tar körkort och för att få en större förståelse för sig själv:

Kan vara bra för att du ska förstå mer om dig själv

En dyslexidiagnos underlättar framförallt för framtiden t.ex. vid körkort

Ett stort antal av lärarna poängterar att det är ett samarbete mellan elev och skola och om de arbetar tillsammans går det att lösa. Nästan alla respondenter betonar att ansvaret ligger på skolan att hjälpa Mia. Det handlar om fler hjälpmedel men även att arbetet fortsätter som det har gjort innan diagnosen.

Vi fortsätter att jobba på och kommer att plocka in läromedel mm som kommer att underlätta för dig och dina studier.

Vi vet redan innan hur vi ska arbeta för att du ska lyckas och vi kommer att fortsätta

Om du har kämparglöd så löser vi det tillsammans. Behöver du mer hjälp? Vi löser det!

I motsats till detta skriver ett fåtal respondenter att ansvaret ligger hos Mia och framgång blir det om hon kämpar hårt och gör det hon ska. De menar att hon måste kämpa mer än de andra eleverna.

Allt beror på hur du jobbar på

Du får vara beredd på att jobba hårt på flera områden, kanske ibland hårdare än flera av dina klasskamrater för att kunna ta till dig informationen.

För vissa respondenter verkar det vara skillnad när man har en diagnos och vilken hjälp man får i skolan. De skriver att nu när hon fått en diagnos ska hon få inläsningstjänst, inlästa material, skrivhjälp och muntliga prov. En lärare skriver:

När jag vet dina svårigheter så finns det möjlighet att erbjuda t.ex. stöd genom inlästa material, skrivhjälp, muntliga prov/inlämningar mm

Du kommer få inläsningstjänst, så du kommer få lyssna istället för att läsa J

Jag ska undersöka vad det finns för hjälpmedel till dig för att underlätta ditt skolarbete

När jag vet dina svårigheter så finns det möjlighet att erbjuda t.ex. stöd genom inlästa material, skrivhjälp, muntliga prov/inlämningar mm

För nästan hälften av respondenterna är det ingen större skillnad om man har diagnos eller ej. Eleven ska fortsätta använda talsyntes, inlästa läromedel och skrivhjälp på Ipad/dator.

Egentligen blir det inte så stor skillnad för dig, vi vet redan innan hur vi ska arbeta för att du ska lyckas och vi kommer att fortsätta med det.

Ett fåtal respondenter bemöter inte frågan om diagnosen påverkar betyget, däremot är det en övervägande del som menar att det inte påverkar hennes resultat. Några tar även upp undantagsbestämmelsen där man kan bortse från vissa kunskapskrav.

Du kommer inte "bestraffas" p.g.a. din diagnos vad gäller betyget

Du vet också att det finns något som kallas pysparagrafen. Här kan vi bortse från vissa kriterier när det gäller ditt betyg". Du kommer inte "bestraffas" p.g.a. din diagnos vad gäller betyget.

## 8. Diskussion

### 8.1 Resultatdiskussion

I detta textavsnitt följer en diskussion kring studien som helhet och det resultat som redovisats. Resultatet belyser bland annat möjligheter och hinder i undervisningen och i diskussionen kopplar vi olika synsätt till de specialpedagogiska perspektiven (Persson, 1998), samt till övrig forskning och litteratur. I slutet av diskussionen följer en sammanfattning av slutsatser vi har gjort utifrån våra forskningsfrågor i syftet. Vi konstaterade att lärarna inte skrev långa svar utan kortare meningar. Det kan bero på att skriftliga svar ofta blir mer kortfattade än vid exempelvis en intervju som sker muntligt.

Majoriteten av lärarna ser fler möjligheter än hinder i sin undervisning där både det relationella och det kategoriska perspektivet ligger till grund. Fem lärare utmärker sig särskilt, eftersom de inte ser några hinder alls, utan endast möjligheter. De uppvisar ett relationellt förhållningssätt och menar att skolan och framförallt den undervisande läraren, är de som ska förebygga hinder och se möjligheter i högre grad än svårigheter. Det förhållningssättet hittar vi även i litteratur och forskning, till exempel hos Tjernberg (2014), som skriver att läraren bör se individens behov och anpassa undervisningen efter det. Heimdahl Mattson et al. (2010) menar att en framgångsfaktor är den förstående och kompetenta läraren. Hattie (2012) skriver att läraren är en framgångsfaktor då det gäller att få eleverna att lyckas. Lärarna i vår studie lyfter i sammanhanget särskilt fram att en framgångsfaktor är att se till elevens intressen och utgå från elevens utveckling. Det förhållningssättet visar att de har ett sociokulturellt perspektiv på undervisningen där lärandet sker i sociala sammanhang och läraren utgår från elevens proximala utvecklingszon (Säljö, 2000).

Genomgående hos lärarna finns uppfattningen att det egna ledarskapet och undervisningssituationen är betydelsefulla faktorer, både när det gäller möjligheter och hinder. På gruppnivå är lustfylld och variationsrik undervisning återkommande uttryck där lärarna ser möjligheter. I litteraturen har vi funnit flera argument som stödjer den uppfattningen. Myrberg (2003) menar att läraren inte ska fastna i metoder och arbetssätt utan att ta hänsyn till elevernas behov. Taube (2013) poängterar vikten av att skapa en positiv och stödjande klassrumsatmosfär. Läraren har en viktig roll även då det gäller att vägleda elever så att de lär sig acceptera andras svagheter. Även Hattie (2012) skriver om läraren som en framgångsfaktor då det gäller att få elever att lyckas. Att elever har brister bör ses som en utgångspunkt och läraren ska inspirera och ha en positiv attityd till eleverna.

Exempel på relationellt tänkande gällande undervisningssituationer hos lärarna i studien är att tillsammans föra textsamtal, arbeta med läsförståelsestrategier samt göra begreppslistor i klassen. Resultatet av Lundberg och Reichenbergs studie (2011), visade att eleverna bör få strategier för läsförståelse och resonera om texter tillsammans. Ett relationellt sätt att se på undervisning går hand i hand med Salamancadeklarationens ”en skola för alla” där det uttrycks att alla elever ska undervisas tillsammans när det är möjligt. Det handlar om att kunna se sina elevers behov och ge dem det stöd de behöver i olika situationer. Att inkludera elever i behov av extra stöd är ett bra sätt att skapa solidaritet mellan elever i skolan (Svenska Unescorådet, 2006).

Flertalet av respondenterna skriver samtidigt att de största hindren ligger på gruppnivå. Det kan exempelvis handla om förhållningssätt, planering, relation till eleven, att anpassa undervisningen och hitta rätt kravnivå. Problemet ligger inte på individens svårigheter utan på

skolans oförmåga att anpassa undervisningen. Hinder som flera av respondenterna upplever är att de inte känner att de räcker till för alla elever i klassrummet. De menar att det inte är lätt att möta varje elevs behov och hitta lösningar för att inkludera alla. Carlsson (2005) skriver om lärarens pressande situation med att möta alla elever i undervisningen, samtidigt som de ska anpassa sig till samhällets krav. I vår undersökning menar flera av lärarna att svårigheten ligger i dem själva samt i organisationen. Dessa resonemang kopplar vi till det relationella perspektivet där specialpedagogisk verksamhet ses relationellt, i interaktion med övrig verksamhet. Detta förhållande mellan olika aktörer är av vikt i det relationella perspektivet. Teknikens inträde i skolan har tillgängliggjort stora delar av undervisning för elever i läs- och skrivsvårigheter. Vi har tidigare nämnt Skolinspektionens kvalitetsgranskning (2011) som kom fram till att det fanns brister i skolans bemötande av elever i läs- och skrivsvårigheter, då särskilt gällande arbete med alternativa verktyg. Majoriteten av lärarna i vår undersökning menar att eleven i vinjetten (bilaga 1) bör ha rätt till alternativa verktyg, vilket några lärare ser som problematiskt då de inte anser att de har kunskap om verktygen. Digitala hjälpmedel har på senare tid blivit en naturlig del i undervisningen. Det kan handla om att lyssna på böcker i ljudboksformat i stället för att läsa texten. Inom de valda kommunerna har alla elever tillgång till *Inläsningstjänst AB* där de flesta läromedel finns inlästa. Detta gör att elever inte behöver utmärka sig när de väljer hjälpmedel eftersom det är tillgängligt för alla att välja metod. Heimdal Mattsson et.al. (2010) visade i sin studie att vissa elever behöver vara inkluderade och inte bli särbehandlade i undervisningen, vilket annars kan påverka eleven negativt och därmed hämma utvecklingen. Detta ser vi som ett relationellt tänkande. Att elever i svårigheter använder alternativa verktyg såsom dator och Ipad med rättstavningsprogram är en självklarhet i dagens skola, och i vår undersökning poängterar många av lärarna detta. Tufvesson (2015) skriver att tillgängliga lärmiljöer gör att alla elever får goda förutsättningar för lärande. Författaren menar att om skolan aktivt arbetar med detta kan behovet av särskilt stöd minska. Skolinspektionen (2011) skriver att anpassningar med alternativa verktyg ska göras tillsammans med eleverna, och att skolan måste utgå från individen och att behoven kan variera.

I den första vinjetten möter lärarna en elev som har svårt med att läsa och skriva. Vi noterar att ett fåtal respondenter nämner att eleven behöver en utredning. I skolverket (2014) står det att om eleven inte når målen inom ramen för den ordinarie undervisningen med extra anpassningar ska man utreda för att se om det finns ett särskilt behov. Carlsson (2011) skriver att om eleven visar på svårigheter med att läsa och skriva kan det bara vara "toppen på ett isberg" som kräver ytterligare analys. Jacobsson (2006) tar upp de faktorer som kan bidra till svårigheterna och det anser vi behöver ses över i ett tidigt stadium så att eleven får möjlighet att lyckas. I vår vinjett (bilaga 1) framgår det inte riktigt om eleven har haft extra anpassningar men på hennes beskrivning menar vi att man bör agera snabbt. En utredning bör göras där man analyserar situationen på alla nivåer skol- grupp- och individnivå. Detta inte främst för att leta efter brister hos eleven, utan även för att se vilka styrkor eleven har. Utredningen är en utgångspunkt för vidare arbete (Lundberg & Reichenberg, 2011). Är vi för snabba med att anpassa undervisningen innan vi analyserar hela situationen kring eleven? I skolinspektionens (2011) kvalitetsgranskning tar de just upp detta, att skolan inte analyserade hela skolsituationen för att hitta rätt undervisning. Det finns en poäng att utreda ordentligt för att hitta rätt undervisning för individen. Samtidigt kanske vi är för snabba att leta brister på individnivå. Smith (2000) ifrågasätter diagnosen dyslexi och menar att det är bara ett undervisningsproblem. Även Zetterqvist- Nelson (1999) ifrågasätter diagnosen och menar att det handlar om samhällets strävan att särskilja individer. Ewalds studie (1993) och Heimdal Mattsson et. al. (2010) visar att tidiga insatser kan exkludera elever och på så sätt påverka deras självförtroende negativt. Det skapar mer problem än de hjälper. Ingen av lärarna i vår



undersökning ifrågasätter diagnosen, utan bemöter eleven och diagnosen med förståelse. När eleven får sin diagnos menar hälften av lärarna att ansvaret ligger på skolan och att arbetet fortsätter som det gjort innan. Det visar att de har förmågan att se elevens behov och utgå från det i undervisningen (Tjernberg, 2014).

I en av våra frågeställningar undrar vi om lärarna bemöter eleven annorlunda efter ställd dyslexidiagnos. Hälften av lärarna i undersökningen menar att det inte är någon större skillnad om eleven har en diagnos eller ej. Arbetet med alternativa verktyg ska enligt dem, fortsätta som vanligt. Några enstaka lärare tar upp att det till och med kan finnas fördelar med att ha en diagnos. Det kan handla om att få anpassningar när eleven tar körkort och att få en större förståelse för sig själv och sina svårigheter. Skollagen är tydlig med att alla elever ska få samma möjligheter och stimulans att nå kunskapskraven och inte bara till E-nivå utan ända upp till A-nivå. Skolan ska också motverka konsekvenserna för funktionsnedsättningar (Skollagen, kap 3 § 3). Det står alltså inte att man måste ha en diagnos för att få extra anpassningar. I resultatet ser vi dock att några få av lärarna har inställningen, att det är först efter dyslexidiagnos som har eleven rätt till inläsningstjänst, inlästa material, skrivhjälp och muntliga prov. Liknande uppfattningar har även lärarna i studien som utfördes av Heimdahl Mattsson et. al. (2010). Dessa resonemang strider alltså mot skollagen och styrdokumentet för skolan.

Majoriteten av lärarna menar att elevens betyg inte kommer att påverkas av dyslexidiagnosen, och menar att ansvaret ligger på skolan då det gäller att utforma rätt stöd. Tre respondenter menar att ansvaret ligger hos Mia och framgång blir det om hon kämpar hårt och gör det hon ska. Endast ett fåtal av lärarna tar upp undantagsbestämmelsen, även kallad pysparagrafen. Där kan man enligt skollagen, 10 kap. 21 § (2011:876) bortse från enstaka delar av kunskapskraven vid betygssättningen om det finns särskilda skäl. Med särskilda skäl menas funktionsnedsättning eller personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur. Flera av lärarna i vår undersökning menar att elever ibland behöver en lugn miljö där de inte behöver jämföra sig med andra och i detta fall kan specialläraren tillgodose behovet bättre än en lärare. Carlsson (2011) studerade i sin avhandling elevernas upplevelser av sina läs- och skrivsvårigheter. Författaren menar att forskning inom specialpedagogik idag fokuserar mer på omgivningens bemötande och anpassningar, och inte på individens svårigheter. Samtidigt skriver författaren att det är viktigt att uppmärksamma om eleven har brister i grundläggande kunskaper. I Lgr 11 läser vi att vissa elever ska få möjlighet att träna vissa moment oftare, under längre tid eller på andra sätt än sina klasskamrater (Skolverket, 2011). Carlsson (2011) bekräftar detta i sin forskning om elever med dyslexi. Ibland behövs en lugn plats för att få möjligheten att koncentrera sig bättre. Specialläraren ska även finnas till för att stödja kontakten mellan elev och lärare. I vår undersökning ser vi att det dominerande perspektivet är det kategoriska när det gäller speciallärarens roll. Hälften av lärarna skriver uttryckligen att speciallärarens uppgift bör vara att ge individuell hjälp. Lärarna känner att de inte hinner med att ge elever extra träning som exempelvis intensivträning av läsning, läsförståelse och studieteknik. I beskrivningen av speciallärarprogrammet står det att speciallärarens roll är att stödja på individ- grupp- och skolenivå. Särskilt poängteras att arbetet ska präglas ett förebyggande och hälsofrämjande insatser (Göteborgs universitet, 2017). Några lärare i vår studie betonade att speciallärarens roll kan vara att stötta med alternativa hjälpmedel, lärarnas planeringar samt att hitta material på rätt kravnivå. Där visar lärarna däremot att de har ett inkluderande förhållningssätt, där man tänker förebyggande.

I resultatet ser vi att lärarna anser att kopplingen mellan svårigheter och självbild är stor. Lärarna beskriver att de upplever att elevernas känsla av misslyckande bidrar till låg självbild,

och att det i sin tur kan leda till en ond cirkel där svårigheterna ökar efter hand. På individnivå skriver lärarna att elevernas självbild och motivationen är det största hindret. De menar att det är svårt att nå elever som har tappat tron på skolan, att nå elever som har slutat försöka och har tappat allt självförtroende. Lärarna ser sin roll som viktig när det gäller elevers självbild. Taube (2013) diskuterar i sammanhanget den "Pedagogiska utmaningen". Det är elever som lågpresterar eller har en negativ självbild som utgör utmaningen. Författaren menar också att forskningen inte har gett något entydigt svar på hur man bäst ska hjälpa dessa elever. Börjar man med den negativa självbilden eller träning av förmågor? Dessa tankegångar kan relateras till Matteuseffekten, som innebär att elever med svårigheter tenderar att undvika svårigheter och på så sätt inte utvecklas i förväntad takt (Stanovich, 1986). Taube (2013) använder, precis som många av lärarna, uttrycket "ond cirkel" som startar med att barn som tidigt stöter på svårigheter undviker utmaningar och tappar motivation. På detta sätt ökar inte deras ordförråd och flyt i samma takt som klasskamraternas. Jacobsson (2006) tar upp att många elever inte ser mening med något de inte behärskar och detta kan i sin tur leda till hög frånvaro. På det här sättet får eleven inte den undervisning han/hon behöver. Många av lärarna tar upp sin egen roll och poängterar vikten av att ha en förtroendefull relation med eleven genom att sätta sig in i problematiken. Uttryck som kommer upp är att lyssna på eleven, se eleven, förstå problematiken och ge uppgifter så att hon ges möjligheten att lyckas. Intressant att notera är att det bara var tre lärare som ser det som ett hinder att eleven visar svårigheter med att ta till sig information i texter.

Sammanfattningsvis kan sägas att lärarna ser många möjligheter när det gäller att bemöta elever i läs-och skrivsvårigheter. Många visar på ett relationellt förhållningssätt och menar att skolan och lärarens uppgift är att förebygga hinder. I detta relationella perspektiv talar man om elever i svårigheter, inte med svårigheter (Persson, 1998). Många lärare lyfter fram vikten av att se till elevens intressen, att utgå från individen och skapa lustfylld undervisning. Det är ett förhållningssätt som visar på en sociokulturell syn på lärande där lärande sker i sociala sammanhang och där läraren utgår från elevens proximala utvecklingszon (Säljö, 2000). Många uttrycker att relationen mellan lärare och elev är av stor betydelse. Några lärare menar att det finns vissa hinder i bemötandet av elever i läs-och skrivsvårigheter. Det hinder som mest sticker ut är svårigheten att räkna till för alla elever och att möta varje elevs behov. Carlsson (2005) bekräftar hur pressande lärares situation kan vara gällande att hinna med alla elever och hur betydelsefullt bemötandet är. Lärarnas syn på speciallärarens arbete tillhör ett mer kategoriskt perspektiv. Det finns en förväntan hos flertalet av lärarna att specialläraren ska rikta arbetet direkt mot eleven och erbjuda hjälp direkt relaterad till svårigheterna. Tio lärare menar dock att specialläraren även ska handleda läraren för en inkluderande lärmiljö. Genomgående i lärarnas beskrivningar läser vi att sambandet mellan svårigheter och självbild är stor. Lärarna beskriver att elevernas känsla av misslyckande kan bidra till låg självbild och det kan i sin tur leda till en ond cirkel där svårigheterna ökar. Just uttrycket ond cirkel används av Taube (2011) som menar att barn som tidigt stöter på svårigheter undviker utmaningar och tappar motivation. För flertalet av lärarna spelar dyslexidiagnosen inte någon större roll utan de menar att arbetet ska fortsätta som det gjort innan. Några få lärare resonerade att det är först efter dyslexidiagnos som stöd och alternativa verktyg ska erbjudas

## 8.2 Metoddiskussion

Vi var inte intresserade av att samla in och analysera data och jämföra det med olika teser, vilket är vanligt vid kvantitativa studier. Vi ville undersöka förhållningssätt och värderingar och då passade det bättre med ett kvalitativt förhållningssätt. Kritiken mot kvalitativa studier menar Bryman (2011) är att de kan bli för subjektiva. Vi har dessutom haft en hermeneutisk ansats där vi inte försökte finna en absolut sanning, utan snarare att tolka och förstå respondenternas svar (Kvale, 2014). Vi är medvetna om att den tolkningen vi gjort utifrån det insamlade materialet kanske hade fått ett annat resultat med en annan person. Det gäller inte bara i tolkningen av svaren, utan ibland även svårigheter att tolka själva handstilen. Det går inte att vara helt objektiv, och vår förförståelse och erfarenhet har påverkat vår sammanställning och analys. Vi har därför strävat efter att vara så genomskinliga som möjligt. Vi är dessutom två som skriver uppsatsen och vi har därför möjlighet att ifrågasätta varandra. Styrkan med vinjettnetoden är att man får fram respondenternas åsikter och synpunkter menar både Jergeby (2007) och Kullberg Brunnberg (2014). Anonymiteten och de öppna frågorna upplevde vi var stimulerande för respondenterna när de formulerade sina svar. Jergeby (2007) påpekar att det finns en risk med öppna frågor, eftersom det kan bli svårt att jämföra respondenternas svar. Det hade vi i åtanke när vi skrev vinjetterna genom att begränsa dem till en konkret och specifik situation. Kritiken mot vinjetter har varit att man kan säga en sak i teorin, men det behöver inte betyda att man praktiserar det. Vi begränsade vår undersökning till lärares uppfattningar och förhållningssätt och inte vad som verkligen sker i undervisningen, och därför passade det bra att använda vinjetter i vår undersökning. Bartner och Renold (1999) menar samtidigt att våra värderingar skapar moraliska principer som påverkar vårt agerande i arbetet. Vi kan därför inte helt utesluta att svaren vi får kan säga något om vad som verkligen sker i praktiken.

Risken finns att man konstruerar vinjetter som ligger långt ifrån respondenternas vardag och erfarenheter. Vi anser att sannolikheten är liten att en lärare inte mött en elev som har svårigheter med att läsa och skriva och därför ser vi det inte som ett problem i vårt val av metod. Vi har lång erfarenhet av läraryrket och vi kan sammanställa vinjetter som ligger nära respondenternas verklighet. Vi hade dessutom med elever i arbetet när vi konstruerade vinjetterna för att få det så verklighetsnära som möjligt. Vi utvärderade studien med lärarna och de bekräftade att eleven i vinjetten inte var en ovanlig elev i vardagen.

Vid vissa svar hade vi önskat att vi kunde gå tillbaka och ställa följdfrågor. Undersökningen kunde därför ha kompletterats med intervjuer för att öka vår förståelse men vi valde att endast utgå från vinjetterna. Detta berodde främst på att vi inte hade kunnat hålla vår tidsram med kompletterande intervjuer. Anonymiteten var ett problem för att få fördjupade kunskaper om lärarnas uppfattningar men samtidigt tror vi att det gjorde att lärarna skrev mer fritt i sina svar.

En annan effekt som vi inte räknat med var den positiva responsen vi fick av lärarna som var delaktiga i undersökningen. Flera respondenter menade att det blev en stund för reflektion, vilket satte igång funderingar som var betydelsefulla för dem. De hade gärna sett en fortsättning med diskussion efteråt och det tar vi med oss till nästa gång. En annan reaktion vi fick var att undersökningen kändes roligare att göra än andra, som till exempel enkäter och intervjuer. De menade att det blev lättare att svara på frågorna när man ”ingick i en roll”, som att ”spela med i ett drama”. Vi är medvetna om att metoden kanske inte passar alla lärare, och

en respondent valde att inte svara på frågorna. Det hade varit intressant att veta varför, men eftersom svaren var anonyma vet vi inte vem det var.

En stor fördel för oss var att metoden var väldigt smidig och lättarbetad. Vi behövde inte transkribera och vi kunde snabbt börja med sammanställningen av resultatet. Undersökningen gjordes vid tre arbetslagsmöten, och vi fick därmed in många svar på kort tid.

Sammanfattningsvis kan sägas att metoden gav mycket data på kort tid och vi behövde inte lägga ned mycket tid på att sammanställa informationen inför analysen.

### 8.3 Avslutande reflektioner och specialpedagogiska konsekvenser

Vi har i vår studie bland annat undersökt hur lärare ser på möjligheter och hinder med att möta elever i läs- och skrivsvårigheter. Vi har under arbetets gång funderat över vilka specialpedagogiska konsekvenser resultatet kan ge. Vi som har skrivit uppsatsen har båda lång erfarenhet av att arbeta i skolan och har mött många elever, föräldrar och lärare genom åren. Vår upplevelse är att lärare idag besitter stor kunskap i hur man ska bemöta dessa elever. Vidare uppfattar vi att trenden inom specialpedagogik under några år har varit inkludering, och fokus har legat på ett relationellt perspektiv. Vi har under arbetets gång funderat över, och lyssnat på hur lärare, elever och föräldrar ser på ett renodlat inkluderingstänk. I vår undersökning träder åsikter fram som kan härledas till både det relationella och det kompensatoriska perspektivet. Ibland kan det vara svårt att sortera åsikterna under en kategori. Alla elever ska vara inkluderade i en gemenskap, det är de flesta lärare överens om. En skola för alla som det går att läsa om i Salamancadeklarationen, ligger till grund för lärarnas uppfattningar (Svenska Unescorådet, 2006). Att tekniska och alternativa hjälpmedel erbjuds elever i behov av särskilt stöd är också en självklarhet i dagens skola. Under arbetets gång har vi flera gånger fastnat vid frågan om dessa hjälpmedel räknas till ett relationellt eller kompensatoriskt perspektiv? Är tekniken en förutsättning för att eleven ska vara inkluderad, och på så sätt ett relationellt tänk eller fokuserar man här på individuella svårigheter, och på så sätt ett kompensatoriskt tänk? När det gäller vårt uppdrag som speciallärare ser vi, trots det relationella perspektivet hos många lärare, att det dominerande perspektivet är det kompensatoriska. De menar att specialpedagogisk kompetens innebär kvalificerad hjälp direkt relaterad till elevers uppvisade svårigheter. Att många lärare har den här uppfattningen kan bero på att skolan arbetar mot att alla elever ska uppnå kunskapskraven, och ser att eleven behöver stöd att komma över vissa hinder så att de kan tillgodogöra sig undervisning. I resultatet menade några lärare att eleven hade rätt till inläsningstjänst, inlästa material, skrivhjälp och muntliga prov först efter en dyslexidiagnos. Den inställningen fann vi även i studien av Heimdahl Mattsson et. al. (2010). Vi har redan nämnt att detta resonemang inte stämmer överens med direktiven i skollagen och styrdokumentet. Vi anser att konsekvenserna med detta förhållningssätt kan vara förödande för elever i läs-och skrivsvårigheter då de inte får det stöd de har rätt till. Utifrån vår erfarenhet av undervisning har vi mött lärare som pratar om elever som lata. Vi ställer oss frågan om lärarna verkligen analyserar elevens behov och bakomliggande orsaker (Jakobsson, 2006). En elev som inte hänger med, och upplevs som lat, kanske gör det för att den inte förstår. I studien skriver två respondenter "Måste påminna mig själv om att eleven inte är lat utan har svårigheter" och "Det kan vara lätt att tolka hennes motvilja som just motvilja och inte svårighet med uppgift

eller liknande”. Att noga analysera och utreda behoven är av största vikt för att få elever med svårigheter att lyckas. Det kan även finnas en risk att skolan sätter in alternativa hjälpmedel för elever som inte är i behov av det. Om man som elev inte hänger med kan det handla om andra saker än svårigheter med att läsa och att skriva. En analys av situationen är även här av största vikt.

Många lärare i studien vittnar om stressen i att hinna med alla elever i behov av särskilt stöd. Denna stress tror vi påverkar eleverna på ett negativt sätt, då stress kan smitta av sig mellan människor. Vi ser här att en specialpedagogisk konsekvens kan vara att via handledande samtal hjälpa lärare att få struktur på sin undervisning och att kunna se sin undervisning ur olika perspektiv. På så sätt kan passande metoder utformas där man utgår från varje grupp och individ. Persson (1998) menar att de två perspektiven utgör olika sätt att förstå elevers skolsvårigheter men behöver inte vara varandra uteslutande. Flera lärare i studien påpekade att många elever mår bra av att ibland vistas i ett mindre sammanhang tillsammans med en speciallärare. Andra elever visar motstånd och vill absolut inte skiljas från gruppen. Detta bekräftar Heimdahl Mattsson et al. (2010) i en studie där elever uppfattade specialundervisning som problematisk, eftersom de kände sig exkluderade.

Sammanfattningsvis anser vi att en specialpedagogisk konsekvens gällande inkludering, är att man bör se till varje individ och sammanhanget den befinner sig i. Vi har i vår studie fått bekräftelse på att lärare har en betydande roll för elevers utveckling och mående. Många lärare poängterar sin egen roll som viktig då det gäller trygghet och att skapa goda relationer. Vi inser att detta har en stor betydelse för hur elever utvecklas, både då det gäller grupp och individ. Även speciallärare har viktiga uppdrag då det gäller bemötandet av elever och bidrag till trygghet. Några lärare tog upp att specialläraren är värdefull för elever när det inte fungerar med andra lärare. Det kan handla om att finnas som samtalsstöd och medlare när kommunikationen inte fungerar. Som speciallärare befinner man sig ofta på olika ställen på skolan och kan ha en god överblick i hur verksamheten fungerar. Samarbete mellan olika lärare är värdefullt för att genomföra god undervisning och pedagogisk utveckling. Dock kräver detta samarbete tid för planering och reflektion. Tiden till detta är något som ofta upplevs som en bristvara i skolans värld.

Avslutningsvis anser vi att studien är relevant och viktig för oss i vår blivande yrkesroll som speciallärare. Vi upplever att vi har fått en djupare insikt om hur vi kan bemöta elever med läs- och skrivsvårigheter i samarbete med lärarna. På så sätt hoppas vi kunna bidra till att öka måluppfyllelsen för dessa elever.

## 8.4 Förslag på vidare forskning

När vi arbetade med vår uppsats funderade vi på hur man skulle kunna bygga vidare på vårt resultat. Wolff (2011) genomförde en undersökning med elever i årskurs tre. Resultatet av studien visade att intensivträning gav avsevärt bättre resultat än traditionell stödundervisning. Det skulle vara intressant att ta del av en liknande undersökning med äldre elever och få reda på om effekten är lika god.

I vår yrkesroll har vi mött lärare med olika förhållningssätt gentemot elever med läs- och skrivsvårigheter. De flesta anser att man ska undanröja hinder med anpassningar och hjälpmedel. Dessa lärare menar att elever med dyslexi inte ska träna fonologisk medvetenhet. Det är som att be någon med gravt synfel träna sin syn, vilket de anser är verkningslöst och orimligt. I litteraturen har vi däremot mött forskare som skriver att elever med dyslexi kan förbättra sin läs- och skrivförmåga med fonologisk träning (Myrberg, 2007). Under arbetets gång har vi diskuterat denna motsättning och det hade varit intressant att studera "Uppfattningen hos lärare angående färdighetsträning för elever med dyslexi".

## Referenslista

- Barter, C. & Renold, E. (1999). *The use of vignettes in qualitative research*. Department of Sociology, 25, England. Hämtad 2017-01-29 från: <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU25.html>
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2:a uppl.). Malmö: Liber.
- Börjesson, M. (1997). *Om skolbarns olikheter: Diskurser kring "särskilda behov i skolan" med historiska jämförelsepunkter*. Stockholm: Skolverket.
- Carlsson, N. (2005). Livsvärldar på kollisionskurs i skolan. Tankar om några vuxendyslektikers och lärares svårigheter att mötas. I Bengtsson, J (Red.) *Med livsvärlden som grund* (s.105-134). Lund: Studentlitteratur.
- Carlsson, N. (2011). *I kamp med skriftspråket: Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv*. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet. Hämtad 2017-02-24 från: <http://lunda.ub.gu.se:8080/lib/item?id=chamo:1763851&theme=gunda>
- Dyslexiföreningen. Hämtat 2017-02-16 från <http://www.dyslexiforeningen.se>
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ewald, A. (1993). *Jag lärde mig själv till slut. Rapporter om utbildning 3/1993* Malmö: Lunds universitet.
- Foughantine, A. (2012) *Dyslexi genom livet: Ett utvecklingsperspektiv på läs-och skrivsvårigheter*. Doktorsavhandling. Stockholms universitet.
- Fridolfsson, I. (2008). *Grunderna i läs-och skrivinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Göteborgs universitet. *Lärarytbildningen*. Hämtat 2017-04-27 från <http://lararutbildning.gu.se/utbildning/speclarprogr>
- Heimdahl Mattson, E., Fischbein, S. & Roll-Pettersson, L. (2010). Students with reading difficulties/dyslexia: a longitudinal Swedish example. *International Journal of Inclusive Education*, 14:8, (s. 813-827).
- Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur och kultur.
- Häggström, I. (2003). Elever med läs-och skrivsvårigheter/dyslexi. I L. Bjar & C. Liberg. (Red.). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2013). *Dyslexi från teori till praktik*. Stockholm: Natur och Kultur

Jacobsson, C. (2006). Hur kan vi se på läs- och skrivsvårigheter? *Dyslexi – aktuellt om läs- och skrivsvårigheter 11:4*. (s. 6-10). Hämtat 20017-01-25 från [https://www.spsm.se/contentassets/e5b66454842b4432b786e43307ed6d1d/jacobson\\_hemsidan.pdf](https://www.spsm.se/contentassets/e5b66454842b4432b786e43307ed6d1d/jacobson_hemsidan.pdf)

Jergeby, U. (1999). *Att bedöma en social situation*. Stockholm: Nordstedts

Kamhi, A. & Catts, H (2014) *Language and reading disabilities*. Harlow: Pearson

Kullberg, E. & Brunnberg, E (2014) *Vinjetter som verktyg i studier av välfärdsstatens professioner: Exemplet socialt arbete*. Hämtad 2017-01-26 från [https://www.researchgate.net/publication/29750902\\_Vinjetter\\_som\\_verktyg\\_i\\_studier\\_av\\_valfardsstatens\\_professioner\\_Exemplet\\_socialt\\_arbete](https://www.researchgate.net/publication/29750902_Vinjetter_som_verktyg_i_studier_av_valfardsstatens_professioner_Exemplet_socialt_arbete).

Kvale, S & Brinkman, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Larsson, S. (2005) *Om kvalitet i kvalitativa studier*. Nordisk Pedagogik, 25. (s.16-35).

Lundberg, I. (2008). *God skrivutveckling, kartläggning och undervisning*. Stockholm: Natur och kultur.

Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur och kultur.

Lundberg, I & Reichenberg, M (2011) *Alla kan lära sig att läsa och förstå texter*. Hämtat 2017-02-14 från: [https://static1.squarespace.com/static/571639e41bbee0fbd85c9f51/t/57cee227f5e231f7908c6786/1473176104454/reichenberg\\_120520.pdf](https://static1.squarespace.com/static/571639e41bbee0fbd85c9f51/t/57cee227f5e231f7908c6786/1473176104454/reichenberg_120520.pdf)

Myrberg, M. (2003). *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Lärarhögskolan, Institutionen för individ, omvärld och lärande.

Myrberg, M. (2007). *Dyslexi – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken* (doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet.

Phillips, D. C. & Soltis, J. F. (2009). *Perspectives on learning* (4th ed.). New York: Teachers College, Columbia University.

Regeringskansliet. (1999). *Mänskliga rättigheter – konventionen om barns rättigheter*. Stockholm: Regeringskansliet.

Samuelsson, S. (2006). Skriftspråklig utveckling och dyslexi. I L Bjar. (Red) *Det hänger på språket!*. Lund: Studentlitteratur.

SFS nr: 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Regeringskansliet.



- Skolinspektionen. (2011). Läs-och skrivsvårigheter/dyslexi i grundskolan. Rapport 2011:8. Hämtat 2017-02-17 från :  
<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2011/dyslexi/kvalgr-dyslexi-slutrapport.pdf>
- Skolverket (2011). Hämtad 2017-03-20 <https://www.skolverket.se/regelverk/mer-om-skolans-ansvar/likvardig-utbildning-i-grundskolan-1.218790>
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2014). *Arbeta med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2016) Hämtad 2017-03-20  
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/spraklig-kompetens/tema-las-och-skrivnaring/hur-stottar-man-elever-med-dyslexi-och-andra-las-och-skrivsvarigheter-1.157474>
- Smith, F. (2000). *Läsning*. Stockholm: Liber förlag
- Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet. Hämtat från <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A614329&dsid=-4894>
- Specialpedagogiska skolmyndigheten (2017). Hämtat 2017-02-20  
<https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/las--och-skrivsvarigheterdyslexi/>
- Stanovich, K. (1986). *Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy*. Reading Quarterly 21: 360-407.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Uneskorådet, (2006). *Salamanca deklARATIONEN och handlingsram för undervisning av elever med behov av särskilt stöd*. (2/2006). Stockholm: Regeringskansliet.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken, ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Taube, K. (2013) *Läsinlärning och självförtroende – psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Thomassen, M. (2007). *Vetenskap, kunskap och praxis. Introduktion i vetenskapsfilosofi*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Tjernberg, C. (2013) *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande: en praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken* (doktorsavhandling) Stockholm:

- Tufvesson, C. (2015). *Värderingsvertyg för en tillgänglig utbildning*. Halmstad: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Vetenskapsrådet (2007). *Dyslexi – en kunskapsöversikt* (2:2 007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie 1:2 011. Hämtat 2017-01-20 från <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/>
- Westlund, B. (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse*. Stockholm: Natur och kultur.
- Wolff, U. (2011). Effects of a randomised reading intervention study: an application of structural equation modelling. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, vol 17. pp 295-311.
- Zetterqvist Nelson, K (1999). Dyslexi- en diagnos i tiden? *Locos* 2/99, ( s.30-43).
- Ödman, P.J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Nordsteds Akademiska Förlag.

# Bilaga 1 - vinjetter

## Vinjett 1:

Mitt namn är Mia och jag ska börja på din skola till hösten.

Du ska tydligen bli min mentor och jag måste skriva ett brev till dig.

Jag vet inte var jag ska börja. Det är så mycket som jag tycker är svårt i skolan. Ibland får jag magkatarr och orkar bara inte ta mig upp ur sängen.

De andra eleverna verkar förstå allt så lätt medan jag kämpar med allt. När vi ska läsa en text har jag bara kommit till hälften när alla andra är klara. Att bara läsa tar all min koncentration och jag vet sällan VAD jag läst. Värst är när man ska skriva på tavlan eftersom jag är så osäker på hur ord stavas. Det är jättejobbigt i SO och NO för där är det så svåra ord och det blir en enda stort kaos i mitt huvud.

Mest sitter jag och drömmer. Jag tror lärarna uppfattar mig som lat och omotiverad men jag fattar ju inte. Även om de berättar för klassen och jag koncentrerar mig supermycket förstår jag inte. Jag vill inte bli en nobody – jag vill ha ett bra jobb och lyckas med mitt liv.

Jag vet att jag ibland kan bli otrevlig och totalvägrar att jobba. Det beror nog på att jag alltid känner mig kass i skolan och hemma tjuvar de....

Roligaste är rasterna och alla kompisar utan dem hade jag inte kommit till skolan.

Du ska nu förbereda undervisningen i helklass där Mia ska ingå. Skriv ned dina tankar så utförligt du kan:

Vilka möjligheter finns det för dig som lärare att bemöta och undervisa Mia?

Hur resonerar du kring hinder och svårigheter i din undervisning av Mia?

Vilken roll skulle specialläraren ha i arbetet?

Hur ser du på kopplingen mellan svårigheter och självbild/identitet?

## Vinjett 2

Ett år går och arbetet fungerar bra med Mia tack vare dig och kollegorna. Du får ett mejl från henne:

Hej Mia här. Du hörde att jag fått en diagnos,.  
Kan inte stava tur det finns autokorrekt!!!  
Dyslexi! :) Vad händer nu ! Får jag mer  
hjälp?!? kommer det sänka mitt betyg?

Vad svarar du?

## Bilaga 2 - Ordförklaringar

auditiv	avser hörseln
avkodning	identifikation av skrivna tecken till ljud och ord
fonem	den minsta språkliga byggstenen som inte i sig själv betyder något, men som har betydelseskiljande funktion
fonetisk	ljudsidan av språket.
grafem	skrivtecken, t.ex. en bokstav som motsvarar ett bestämt fonem
inferens	En slutsats som dras utöver de upplysningar som är direkt uttryckta i texten; det att läsa mellan raderna
kognitiv	avser tankemässiga förhållanden
kompensatorisk	övervinner ett handikapp genom att utnyttja andra och starka egenskaper
korttidsminne	även kallat verbalt arbetsminne
logografisk	gäller ordets visuella form (ordet läses som en visuell helhet)
metakognitiv medvetenhet	kontrollerad styrning av ens egen tankeverksamhet
morfem	språkets minsta betydelsebärande enhet
morfologisk	har med struktur och uppbyggnad att göra
ortografisk	identitet den inre abstrakta bilden av ordets stavningssätt
perception	uppfattning av omvärlden genom sinnena
prosodi	språkets melodi
pragmatik	ett yttrandes mening och funktion i ett givet sammanhang
semantisk	avser språkets betydelsesida.
syntaktisk	avser språkets grammatiska uppbyggnad

Källa: Høien och Lundberg (2013 s. 314 – 326)